Perspectivas midiáticas e de educação na contemporaneidade

Cláudia Maria Arantes de Assis Saar
Elisângela Lima de Andrade
Jacks Andrade
Karollinne Levy
(Orgs.)

EDITORA EMERITVS

Perspectivas midiáticas e de educação na contemporaneidade

Cláudia Maria Arantes de Assis Saar
Elisângela Lima de Andrade
Jacks Andrade
Karollinne Levy
(Orgs.)

EDITORA EMERITVS

Direção Editorial: Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti e Rafael Vergili
Capa, projeto gráfico e diagramação: Mateus Leal
Revisão: autores, autoras, organizadores e organizadoras
Organizadores: Cláudia Maria Arantes de Assis Saar, Elisângela Lima de Andrade, Jacks Andrade e Karollinne Levy

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P466 Perspectivas midiáticas e de educação na contemporaneidade [livro eletrônico] / Organizadores Cláudia Maria Arantes de Assis Saar... [et al.]. – São Paulo, SP: Emeritus, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-993870-1-2

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Prática de ensino. I. Saar, Cláudia Maria Arantes de Assis. II. Andrade, Elisângela Lima de. III. Andrade, Jacks. IV. Levy, Karollinne.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora Emeritus
São Paulo – SP – Brasil
www.editoraemeritus.com.br
contato@editoraemeritus.com.br

SUMÁRIO

SUMÁRIO

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Incertezas, ambiguidades e volatilidade: as revoluções digitais e o desafio à Comunicação como prática no futuro do pretérito

Historiadores, até os mais heterodoxos, concordam que toda História é contemporânea (MOREIRA, 1999 apud CROCE, 1917). Contudo, é pouco comum que concedam aos seus pares historiógrafos alguma capacidade de verificação sobre o contínuo causa-efeito do passado ao futuro.

Este problema tem direta relação com uma tese, que em larga medida parece interessante: o Século XXI inicia em algum ponto da Baixa História Contemporânea, no chamado "tempo presente", por volta do período entre o Atentado às Torres Gêmeas (ou o "11/09") e a Crise Financeira de 2008, encontramo-nos no encerramento do seu parto, de suas primeiras décadas.

Em algum lugar próximo do que, no calor do tempo, foi chamado de "período cinzento" de transição entre o Século XX e o XXI (RICE, 2000), ainda duas décadas depois, nos situamos historicamente de forma imprecisa, em um exercício absolutamente especulativo dada a impossibilidade prática em descrever – e escrever – o passado do hoje para leitores do amanhã. Sendo raras, inclusive, as tentativas de testagem da validade heurística das antigas especulações e projeções sobre o futuro imediato; esta expectativa sobre o tempo que viria, vivenciado pelos

estudiosos, comentaristas e, mais importante, pelo público leigo, para os cidadãos comuns nascidos ainda no século passado; o sombrio século XX.

Em um movimento ansioso, ávido, faminto, os estrategistas de governança, de finanças e de preparo para as condições incertas do futuro continuam perguntando-se, em busca de bússola para o presente, onde estamos, e principalmente, para onde vamos. De certa maneira, estudiosos do tempo devem ficar responsáveis por uma missão autodelegada de resguardo, resgate e salvaguardo, até mesmo, do passado. Por outro lado, boa parte (possivelmente a esmagadora maioria) do mundo da ciência, tecnologia e inovação estão olhando para este impreciso espectro, o futuro. O que é, como é, e se é que, com o que se parece o Século XXI? Ele é familiar? Destruirá a população? Nele nascerão novas esperanças? O que virá?

Estas e tantas outras perguntas cresceram como uma onda, se tornando um tsunami gigantesco ao longo da segunda metade do Século XX, em função da fagocitose geopolítica da Guerra Fria (1946-1991), que pouco a pouco se acelerou em favor de um sistema internacional menos coreografado na sua dinâmica política. Enquanto a ficção científica – um campo narrativo tímido porém curioso do início do século passado – tomava a imaginação da sociedade de assalto, por meio da comunicação de massa, por outro lado, dentro do universo acadêmico, o campo de

estudos dos cenários prospectivos, da futurologia e dos estudos sobre a Globalização, ocorreu como uma consequência da explosão de diversidade, insubordinação e alternativas postas à mesa.

Nunca é tarde para lembrar, todavia, que não estamos mais no Século XX, e as expectativas não são mais futuras – são presentes. Neste sentido, reflexivamente, compete a nós, pesquisadoras e pesquisadores dedicados a interpretar o tempo, a comunicação, as tendências e os fatos em busca da explicação para a realidade vivida, examinar como as anteriormente descritas e intituladas questões para as próximas gerações se demonstraram. Pessoalmente, parece que é o caso de examinar, de forma sintética, integradora e holística, como as "megatendências" se comportam. Este guarda-chuva conceitual, que encontra paralelos nas discussões sobre as 'ondas' de desenvolvimento nacional/regional, foi trazido à ribalta por John Naisbitt (1983) dentro de um conjunto de preocupações com o mundo que nos aguardaria após a maior catástrofe humanitária da História da humanidade – ou seja, o coroamento da destruição explícita e implícita nas Grandes Guerras Mundiais (1914-1918/1939-1946), nas quais mais de 100 milhões de seres humanos foram mortos por tiro, por bomba, por doenças, pela intolerância, pela bomba atômica e pelo Holocausto.

No crepúsculo desse presente, que se mostrou sombrio e degenerado, as décadas

seguintes, nas quais o exemplo tanatológico da pior face humana se repetiu em novas guerras e ciclos de intolerância, degradação e violência, o relógio chegou muito próximo da meia-noite.

Estas questões fazem com que este exame, duro e difícil, seminado ao longo do século passado, hoje se faz à luz da tenacidade e urgência exigida pelo agora, do futuro do pretérito em favor do presente perfeito, pelo tempo imediato e acelerado de um mundo que passa por uma profunda revolução tecnológica, parte de um contínuo da contemporaneidade ocidental que revolucionou as condições de vida, produtividade e abrangência da compreensão de mundo.

Em síntese, o que especulava-se como futuro, agora é testado pela capacidade tecnológica do presente em meio a uma Revolução Industrial, a Revolução 4.0. Lidar com os recalques do passado imediato, provavelmente, seja o maior óbice para o foco no futuro (FREUD, 2005). O futuro esperado pelo futurismo mais radical e, portanto, deixa de ser especulação, ficção, distopia. Estaríamos diante, nessa condição hipotética, de uma hiperpresentificação do futuro. Por consequência, estaríamos também diante de uma condição informacional entrópica, no limite da nossa capacidade inteligível em interpretar e compreender. Seja por qualquer uma das entidades da tríade endêmica da hodiernidade – a ganância, a ansiedade ou a emergência – não

parece estar em voga, na topografia dos debates contemporâneos, o porvir, mas o agir. Esta é uma máquina que aparenta ser difícil em se desligar.

Trocando em miúdos, por palavras mais simples e diretas, o futuro seria liquidificado pelo tempo presente e a imediatização das expectativas. E isto ocorre em um mundo que se dispõe a andar no fio das navalhas ambiental, produtiva, social, financeira e cultural.

Em uma época de tantos dilemas éticos, com tantas perguntas por responder, a verificação de hipóteses é, sem titubeio, um dos maiores, senão o maior, desafio fulcral das epistemologias contemporâneas. Quando será novamente possível, na ágora social, falar em verdade? Encontramo-nos neste aparentemente paradoxal – e certamente contraditório – contexto de profusão de narrativas e contra-narrativas, em uma fábrica global de aforismos produzidos apressadamente em escala logarítmica. Graças ao advento da revolução digital móvel (CASTELLS, FERNÁNDEZ-ARDÈVOL, LINCHUAN & SEY, 2006) promoveu a tecnologia sem fio a um patamar e a padrões inéditos do ponto de vista comunicacional; redefiniu a própria comunicação de massa, a ideia de tecnologia e a coesão social em todo o mundo – no trabalho e na vida cotidiana, na cultura jovem, na política, nas finanças, no consumo e no mundo em desenvolvimento.

Em mais um destes quase-aforismos em teste, a pós-verdade seria a representação

conceitual, elástica e multifuncional, das incertezas centrífugas sobre o que virá, para cada um de nós, para a nossa comunidade e principalmente para todos e todas nós como sociedade; sociedade, este cansado termo.

Desde o início da década, que possivelmente encaminha-se para o seu crepúsculo, com a catastrófica condição pandêmica que o planeta vive após a explosão contagiosa da Covid-19, os principais processos de transformação da sociedade internacional, do indivíduo atomizado às grandes corporações e poderios diplomático-militares, foram perfurados pela revolução digital móvel que coloca o usuário, o cliente, o cidadão, no centro dos processos. Ou, quando tiveram sorte, estes contextos sociais foram apenas influenciados ou constrangidos pela capacidade difusa, volátil e acelerada das populações do mundo globalizado em manterem-se de modo constante e reticular, *peer to peer*, em comunicação para se expressar colaborativamente sobre os seus problemas sem necessariamente recorrer às instâncias cujas quais recorriam (ou eram obrigadas a recorrer, provavelmente) desde o alvorecer da modernidade ocidental.

Era desafiada, pelas máquinas e pelas redes, a escravatura do indivíduo sobre o maquinário burocrático-administrativo das formas tradicionais de poder forjadas na modernidade. Não é exagero afirmar que esta nova comunicação pós-massiva, em rede, poliédrica, imprevisível, altamente

tecnificada pelo molde digital, foi construída lado a lado – *pari passu* – junto ao interesse pós-moderno em relações de novo feitio entre indivíduos em si, mais individualistas e pretensamente autossuficientes, e deste hiperindividualismo para com as grandes estruturas petrificadas no distante (e para alguns, nostálgico) passado das gerações anteriores, do século de antigamente.

O Estado, os Conglomerados, a Família e o Patriarcado, as Finanças, a Saúde e a Sexualidade, que poderiam ser consideradas tais estruturas, indubitavelmente já são desafiadas pela potência da pulverização da informação, cuja inconclusividade (e para alguns, pós-verdade) das lógicas de alocação, distribuição e comportamento das caudas dos fluxos comunicativos.

É provável que isto tenha relação direta com o incerto poder de disrupção das megatendências de *fin de siècle*, os tais eventos disruptivos catastróficos, "cisnes negros", termo coloquial que se tornou moda (TALEB, 2007), colocaram conceitos e termos como ambiguidade e volatilidade – e quem sabe a aleatoriedade – como não mais ruídos a serem filtrados, mas camadas de informação alçadas à uma condição protagônica.

As assimetrias decorrentes destas rupturas deveriam, para a literatura em voga contemporaneamente, ser mensuráveis pela maior acurácia possível de modelos matemáticos quantitativos. Assim, deveríamos entender tudo

isto poderia incorrer em um mero exercício econométrico, no qual os números não mentem.

Está posto, de forma surpreendente, um *revival* dos princípios de maximização da utilidade, hipertrofiados por uma leitura contemporânea da economia neoclássica, focados em questões como estabilidade, equilíbrio e distribuição (WALRAS, 1996; SAMUELSON, 1941; FARIAS & FIGUEIREDO, 2016). E, acima de tudo, interessada em conhecer o imensurável problema do risco e da incerteza, afetada diretamente pela enorme volatilidade de um mundo que, dopaminicamente, gira cada vez mais rápido.

O problema é que a comunicação é, em última instância do nosso interesse, uma questão humana e, portanto, impossível em ser expressa com tal acurácia em números e modelos. A tentativa de custódia da razão pelo iluminismo, de alguma forma, se demonstrou insustentável e, na selvageria do Id, tornou-se cativeiro.

Colocadas preliminarmente algumas das questões, os dilemas, os desafios e o que cerca a população em cada um dos mundos da realidade, restam os imperativos tanto consequentes do posicionamento profissional, e para além de questões práticas, quanto consecutivos às áreas correlatas a comunicação social na dimensão epistemológica do agir comunicativo.

A clássica pergunta sobre o que fazer implica em, deontologicamente, reconhecer as

características endógenas, posteriormente a uma verificação preliminar sobre este exógeno que nos rodeia. É sobre, de modo invariável, compreender-se no todo, arriscar a própria pele, se expor (e ser visto, consequentemente) às mesmas condições ordinárias as quais o mundo das pessoas comuns, que se comunicam e não se ocupam de digressões epistemológicas e analíticas como esta, estão submetidas e ao mesmo tempo se submetendo. São questões como esta que movem grupos de pesquisa, debate, produção, diálogo, como este que vos escreve em prefácio: buscar soluções compreensíveis para os problemas do trabalho, da razão, da modernidade – ou da sua filha rebelde, a contemporaneidade. Não há, e não deve haver, a distinção entre a reflexão do intelecto e a realidade profissional que lhe faz subsistir. O meio acadêmico ainda teima em permanecer de certa forma em pouco contato com o mercado de trabalho ordinário, árido em um mundo com taxas galopantes de desemprego, de precarização e concentração de riqueza (PIKETTY, 2012).

Desta perspectiva, ainda baseada em impressões sobre este futuro do pretérito, direto ao ponto, oferto três possibilidades plurais para pautar algumas discussões sobre, afinal, o que podemos fazer – incluindo-se aí, em respeito à diversidade, a mais ampla possibilidade de escolhas éticas e morais colocadas na mesa para voltarmos a falar em futuros, sejam utopias ou heterotopias.

O primeiro postulado nesta direção é, inequivocamente, *o do reconhecimento da primazia da técnica sobre a ciência*. Se tecnologia pudesse ser conceituada (e em geral, jamais pôde de forma absolutamente precisa, para além de aforismos como o que vem a seguir), certamente é primordial situá-la como um conceito transhistórico (BOURDIEU, 2002), ou simplificadamente, existente em diferentes tempos, contextos e inclusive reconhecida e denominada de forma igualmente diversa. Assim, em tempos variados, em diversas regiões, em diferentes culturas, toda técnica empregada de forma racional (novamente um conceito imerso em transhistoricidade) e em escala serial, que transcende seu espaço natal de criação, e busca aprimorar algum resultado em quantidade, qualidade ou valor, ou até mesmo criar algo novo baseado em uma nova perspectiva sobre a natureza, pode ser considerado tecnologia.

Se essa concepção estiver de alguma forma próxima da realidade da maioria das pessoas, a técnica definitivamente antecede a ciência, restando à segunda o papel em decodificar, planificar, descrever minuciosamente, mas não necessariamente determinar o comportamento da primeira. E isto é definitivamente importante para o entendimento mais apurado possível sobre o papel social, epistemologicamente falando, do estudioso interessado no agir comunicativo da sociedade pós-massificada.

Se este primeiro postulado é aderente – por assim dizer, se ele faz sentido – perante o mundo atual, isto implica não apenas no reposicionamento do profissional, seja qual for, perante as questões do agir comunicativo globalizado e pós-massificado. Implicará, também, em um primado da autoridade do real sobre o abstrato, *na imposição de uma agenda que valoriza o conhecimento técnico (e consequentemente, tecnológico) sobre o conhecimento puro, abstrato, corporativamente acadêmico*, em virtude da capacidade deste estudioso interessado em ativar-se como interventor sobre a realidade desta complexa relação entre as instrumentalidades midiáticas e a educação como processo coletivo, cujo suporte é inequivocamente, em qualquer tempo ou lugar, tecnológico. Isso se dá, posso dizer, em função da anti-frivolidade dos processos educacionais coletivos: massivamente, independente da sua composição e proporção demográfica, uma sociedade se educa para produzir, para se reconhecer, para manter-se altiva perante os mundos que a cercam.

A educação, por mais que seja cosmopolita, pluralista, tolerante e culta que o seja, é um processo que deve ter foco na preparação para as realidades que cercam o indivíduo e sua comunidade ao redor. O que são tais realidades, é talvez o mais longo dos debates contemporâneos sobre o que é verdade e o que é a entropia no jogo das fractais justaposições das realidades.

E, por fim, se devemos reconhecer a técnica e a tecnologia, bem como seu primado sobre a realidade, não restará escolhas senão norteadas pela *perpétua busca por processos inovadores que nos preparem para a apropriação de técnicas, ou tecnologias, para o emprego sobre a realidade diante dos gigadesafios.* Isto deve ser visto através do prisma destes mundos mais povoados, climaticamente instáveis, ecologicamente desequilibrados, socialmente desiguais, economicamente descompassados, paternalmente opressivos, racialmente preconceituosos, identitariamente isolacionistas, buscando melhorar as condições de sobrevivência para as comunidades e a (cada vez mais tenuamente frágil) sociedade como territorialidades de convívio. Portanto, não há outra saída sustentável senão a que perpassa a agregação constante de valor à técnica, a ampliação de sua escala em compromisso com quem produz (a livre iniciativa) e quem a regula (a sociedade, por meio do Estado), o foco permanente na qualidade dos processos e produtos, bem como a orientação para o compromisso com o contexto social – a boa e velha esfera pública – que a cerca.

É emergente o imperativo da inovação tecnológica como a busca, em todas as áreas do conhecimento, pela melhoria da qualidade e da quantidade da produção, buscando a retenção e aprimoramento do conhecimento técnico objetivando novas formas de alocação,

distribuição e reutilização de recursos para melhorar as condições de vida das populações. A comunicação social, como dimensão sistêmica das relações de troca de signos, ideias e toda sorte de intangibilidade de valor, cumpre papel determinante para a compreensão sobre as necessidades da ordem do dia neste sentido. A conciliação entre o sintético e o orgânico, entre o natural e o artificial, parece-nos, é o ponto de convergência entre todas essas correlações.

Entender a urgência em nos comunicar é por sua vez medir, ainda que com uma régua incerta, o quanto precisamos nos educar, nos preparar para as tais condições do hoje. É neste viés que as escolhas, as possibilidades e os senões que fazem a nossa comunicação ocorrer dependem, de forma inexorável, da nossa capacidade em efetiva, digna e coletivamente nos mantermos vivos enquanto sociedade. Projetos literários como este, que produzem um impecável arrazoado de debates sobre tais desafios, dilemas e problemas, estão verdadeira e afetivamente focados em contribuir para as questões práticas dos mundos da realidade, que é onde, ao final e ao cabo, todos e todas nós nos encontramos. E não menos importante, são a expressão da providência, do desejo em romper as barreiras que isolam as ideias da realidade, sempre um desafio para nós, cientistas.

Diante das premissas acima, tanto no que diz respeito às realidades que nos cercam quanto

endogenamente no seio das transformações profissionais assim impostas e expostas, cabe a perpétua reflexão sobre o papel social, sem vícios de linguagem ou semântica, da comunicação para a educação voltada para este futuro. Como a tecnologia, através das mídias, pode ser instrumental para uma educação voltada para o futuro da sociedade? Como nós, enquanto sociedade, vista em fractais, podemos lidar com a construção de padrões suficientemente escaláveis, mas que não sejam imposições pasteurizantes em consequência? A tecnologia, em si, é a etapa superior da autoridade supra-humana sobre a natureza – e sobre nós, por conseguinte? Qual é, como se configura e como se opera tal diversidade? Como obter uma ou mais estratégias multinível de superação do status quo ante na direção de uma condição maior, melhor e mais ampla? Como conciliar os até então irreconciliáveis?

Não temos, neste momento, nenhuma precisão para mensurar os tons, matizes, graus e padrões das implicações tecnológicas para a comunicação humana sob a ótica do processo revolucionário em curso. Igualmente, não há nada além de indicadores para perceber como a educação como processo de conversão dos indivíduos em cidadãos, de meras unidades em parte de um diversificado conjunto, poderá se dar na medida em que a informação ganha escala de hipermassa e a sua gestão é cada vez mais delegada a estruturas

de inteligência artificial. Há ampla incerteza, e não sem razão, a respeito das implicações éticas neste ponto, pois a compreensão de dispersões diante da homogeneidade dos padrões é problema central para a sobrevivência do diverso – e o diverso, por sua vez, não pode ser encarado como ruído em sociedades ainda marcadas fortemente pelo signo das abissais desigualdades de oportunidade, acesso, permanência, renda, mobilidade social e, não menos importante expectativa de vida (BARBOSA, SOUZA & SOARES, 2020).

A aceitação da diversidade e de todos seus criticismos é árdua questão, e senão um exercício ainda mais complexo que o da construção do consenso democrático liberal do século passado. Se toda a normatividade constituída em torno do valor da vontade popular como uma expressão de massa foi então intrínseca, determinante, para soerguer os escombros de em um mundo conformado por disputas de poder econômico e normativo, agora a superação dos atavismos de tais normatividades pode ter um papel libertador diante das diferenças e comportamentos possíveis. As redes comunitárias apontam, com algum grau de insegurança, que o segredo para uma convivência reside justamente na diversidade e na fractalidade das constelações sociais (PEITGER & RICHTER, 1986; SOJA, 2008).

A questão da automação das decisões e o estabelecimento distópico de autoridades robotizadas confronta de modo direto o

cosmopolitismo, a dialética perpétua entre *gemeinschaft* e *gesellschaft*, a força-motriz iluminista que arquiteta a modernidade (WEBER, 1999). Estes conceitos permanecem, ainda importantes para uma disposição verdadeiramente conciliatória em torno do social, convertendo condições de dominação em um ecossistema cooperativo de ideias e propostas.

Tudo leva a crer, com base em experiências históricas e seus conjuntos de informação, que os processos de superação das assimetrias de competitividade, bem como indicadores sociais fundamentais como os expostos acima, perpassa um leque heterogêneo de ações induzidas por um determinado grau de consenso intraclasse, interinstitucional e que são consolidades em políticas (via de regra, públicas) de médio prazo para o amplo usufruto da sociedade. Este percurso é baseado, também de modo diverso mas inequívoco, em uma percepção dos processos educacionais e da apropriação de tecnologias como uma dialética que relaciona-se diretamente com a esfera de interesse das iniciativas privadas, livres, mas que é intersecção, ou seja, deve ser construído com base em uma agenda pública e coletiva, e se possível, institucionalizada, mesmo que nestes conjuntos fragmentados caleidoscopicamente. A existência de relações centro-periféricas não pode, por seu turno, impedir o reconhecimento da fractalidade, ou seja, da capacidade em padrões

de desigualdade estarem presentes em diferentes escalas, intrinsecamente.

A normatividade, portanto, não reside na construção *top-down* de apropriações do conhecimento e os decorrentes instrumentos para tal, ou na busca insaciável por explicações gerais que dêem conta em colar os cacos de uma sociedade surrada pela autorregulação selvagem e violenta, mas na regulação pública como princípio pétreo do desenvolvimento como racionalidade em dispositivos para a redução de assimetrias sociais e paralelização dos processos educativos. Os contornos de urgência em função da adoção forçada dos mecanismos de digitalização e remotização do saber, já em curso nos últimos 20 anos, tornar-se-ão incontestável uma realidade a se realizar – ou seja, a se conceber como parte do contínuo, do macroprocesso, do todo – no mundo pós-Covid-19, incluindo-se aí debates tão amplos que vão da infraestrutura digital e do planejamento didático-pedagógico até a mais sensível discussão da ludicidade, humanidade e afetividade do conhecimento. A universalidade das boas práticas de manual devem, assim, ceder espaço para o planejamento sensível, conectivo, transversalizante (CHANG, 2020).

Caberá, assim, reconhecer o primado da técnica, a importância da inovação e a emergência das condições extremas do tempo presente para remontar o *lego-brick* da sociedade e recuperar a

argamassa do afeto do micro ao macro, do indivíduo para o todo. Este parece ser o arranjo epicêntrico da inovação tecnológica, nas diferentes escalas de distribuição e alocação de pessoas, recursos e territórios. De alguma forma analógica, ainda no passado que parece mas não é tão distante, nesta mesma história moderno-contemporânea bicentenária, desde o industrialismo capitalista até a sustentabilidade ambientalista, passando por todas as alternativas e heterotopias sociais, foram baseadas na melhoria das condições de vida, na retenção de conhecimento técnico e na produção de riqueza (BRESSER-PEREIRA, 2006).

O quanto a educação se descolou da tecnologia, por conseguinte, torna-se a chave da semântica diacrônica exposta neste sol do meio dia para olhar para a frente com esperança.

Daniel Santiago Chaves Ribeiro
Doutor em História Comparada pela
Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014).
Professor na Universidade Federal do Amapá (Unifap).
E-mail: daniel.s.chaves@gmail.com

Referências

BARBOSA, R.; SOUZA, P. H. G. F.; SOARES, S. Desigualdade de renda no Brasil de 2012 a 2019. **Dados**, 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/desigualdade-brasil/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BOURDIEU, P. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 145. 2002.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **O conceito histórico de desenvolvimento econômico**. Trabalho originalmente preparado para curso de desenvolvimento econômico na Fundação Getúlio Vargas. Versão de 2 de março de 2006. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-conceitohistoricodesenvolvimento.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

CASTELLS, M.; FERNÁNDEZ-ARDÈVOL, M.; LINCHUAN, J.; SEY, A. **Mobile Communication and Society** - A Global Perspective. EUA: MIT, 2006.

CHANG, H. **How is Covid-19 going to change our economy and society?** Aula Inaugural do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

FREUD, S. A repressão. In: FREUD, S. **Obras Completas - volume 12**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MOREIRA, R. N. P. **Toda verdadeira história é história contemporânea**: a historiografia como passado-presente na obra de Benedetto Croce. 1999. 120p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciencias Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/282018>. Acesso em: 25 dez. 2020.

NAISBITT, J. **Megatrends; megatendências**. São Paulo: Livros Abril/Círculo do Livro, 1983

PEITGEN, H.; RICHTER, P. **The Beauty of Fractals**. Alemanha: Springer-Verlag, 1986.

PIKETTY, T. **A economia da desigualdade**. São Paulo: Intrínseca, 2012.

RICE, C. Campaign 2000: Promoting the National Interest. **Foreign Affairs**, Edição Janeiro/Fevereiro de 2000.

SAMUELSON, P. The Stability of Equilibrium: Comparative Statics and Dynamics. **Econometrica**, v. 9, p. 97-120. 1941.

SOJA, E. **Postmetropolis**. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones. Madrid: Traficantes de sueños, 2008.

TALEB, N. **A lógica do cisne negro**: o impacto do altamente improvável. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2008.

TEIXEIRA DA SILVA, F. C. **As megatendências no Século XXI.** XXII Programa de Gestão Avançada - PGA 2011. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/FDC_PGA_Brasil_2011_FT.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

WALRAS, L. **Compêndios dos elementos de economia política pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora da UNB, 1999.

APRESENTAÇÃO

No momento em que este e-book começou a ser planejado, no fim de 2019, ainda sem todos os textos concluídos, a ideia era fazer o lançamento em 2020. Porém, o que nunca esperamos viver, o que só era possível na sétima arte, aconteceu. O mundo mergulhou na pandemia provocada pelo novo coronavírus, resultando até o fim de 2020 em dezenas de milhões de infectados e mais de 1 milhão e 600 mil mortes por Covid-19.

Assim que a pandemia foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), ainda no primeiro trimestre, entramos em quarentena, isolamento social, home office, aulas remotas, consultas médicas por WhatsApp, lockdowm, supermercado por delivery, enfim, passamos por uma verdadeira revolução social, cultural e econômica.

Apesar de todas as dificuldades, nós não paramos, esticamos o prazo para submissões, mudamos o tema de capítulos e adiamos o lançamento deste novo trabalho do Grupo Comertec: "Perspectivas midiáticas e de educação na contemporaneidade" para 2021. O grupo nasceu com o objetivo de reunir pesquisas sobre comunicação e educação, vislumbrando o processo de midiatização da era atual e a criação de suportes midiáticos para os processos comunicativos e educacionais.

Cremos que atingimos nosso objetivo e fomos além disso, pois apresentamos textos que tratam de aspectos da educação em plena pandemia, como o ensino virtual "obrigatório", em função do

fechamento das escolas, e as tecnologias adotadas no ensino superior em função da necessidade das aulas remotas. A ludicidade, com o uso de jogos na educação, e a educação midiática na Base Nacional Comum Curricular também são temas abordados neste e-book.

O jornalismo, a memória, a convergência midiática, a educomunicação e a comunicação comunitária também estão contemplados nesta obra. Em uma era marcada por Fake News, acreditamos que discutir as novas peculiaridades da mídia e seus processos de construção na contemporaneidade é de suma importância.

Finalmente, podemos dizer que "Perspectivas midiáticas e de educação na contemporaneidade" reúne textos de pesquisadores experientes e renomados do Brasil e de outros países. O resultado é um livro virtual sobre educação e mídia atual e responsável, com temas que interessam aos acadêmicos, professores e pesquisadores das áreas da comunicação e da educação.

Boa leitura a todos!

Elisângela Lima de Andrade
Jornalista e Mestre em Ciências da Educação
pela Universidad de La Empresa – Uruguai.
Professora do curso de Jornalismo
da Universidade Federal do Amapá (Unifap).
Integrante do Grupo de Pesquisa COMERTEC
(Comunicação, Mercado e Tecnologia)
E-mail: elisangela.andrade@unifap.br

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1

La ilusión de la virtualidad, o como aceptar las limitaciones de la educación en tiempos de distancia obligada

Eduardo Villanueva-Mansilla
Doctor en Ciencia Política. Profesor Principal
Departamento de Comunicaciones
Pontificia Universidad Católica del Perú.
Correo: evillan@pucp.pe

Introducción

Desde que en marzo de 2020 el mundo fue sacudido radicalmente por la pandemia del Covid-19, la educación, sea escolar, sea universitaria, se ha visto ante la urgencia de funcionar fuera de su espacio natural, el aula de clases. En situaciones de aislamiento social y crisis sin fin aparente, la urgencia por la continuidad obligó a trasladar la educación a la computadora conectada en red; y a que maestros y estudiantes tuvieran que modificar hábitos y expectativas, sea a mitad de curso, sea al inicio de ellos.

La urgencia se ha expresado también en la nomenclatura: la realidad creada por esta emergencia nos ofrece una serie de complejidades que a veces reducimos a la simple pero opaca denominación de educación virtual. Como ocurre a veces, el término que se usa nos remite a percepciones o construcciones colectivas muy diversas, que no pueden conectarse de manera directa a un modelo ideal, a un concepto o teoría, o a una práctica exitosa.

No hay una comprensión colectiva, certera, de lo que llamaríamos educación virtual; hay muchas exitosas experiencias de educación a distancia, usando medios diversos, desde el curso por correo hasta las clases por computadora; en algunos casos son ejemplos sistemáticos, desarrollados por sistemas educacionales nacionales como la

teleeducación de décadas pasadas; en otros, se trata de iniciativas comerciales, técnicas, como los muchos MOOCs creados con la intención de masificar y comercializar educación de distintos niveles. Otras son efectivamente modelos híbridos en donde la experiencia a distancia se complementa con espacios presenciales.

Nada es similar a lo que hemos visto a causa del Covid-19: la completa transportación de la experiencia educativa de lo presencial a lo digital en cortísimos plazos a causa de una crisis violenta y global. Por eso, quizá sea útil reflexionar sobre las experiencias en curso, sobre la certeza de las etiquetas que estamos usando para llamar a lo que hacemos. Podemos entender lo que está pasando y prepararnos para lo que continuará por los próximos años.

Qué es lo virtual

Siquiera intuitivamente, hablar de educación virtual remite a nociones más complejas y generalizadas de eso que llamamos “lo virtual”. Lo virtual, en las acepciones contemporáneas, posteriores a la amplia diseminación de computadoras y telecomunicaciones, descansa en el potencial de los medios digitales para desmateralizar y deslocalizar procesos diversos. En uno de sus ejemplos más simples, Pierre Levy plantea que una empresa se virtualiza cuando:

> No es ya un conjunto de establecimientos, de puestos de trabajo y de reparto de tiempo, sino un proceso de coordinación, que redistribuye, siempre de un modo diferente, las coordenadas espacio-temporales del colectivo de trabajo y de cada uno de sus miembros en función de diversas reglas (LEVY, 1999, p. 20).

En otras palabras, la virtualización involucra la desmaterialización de las estructuras que definen los mecanismos de funcionamiento de una organización, para ser reemplazados por reglas que deben ser incorporadas en los nuevos mecanismos de coordinación que se usan para fines productivos.

Por otro lado, y de una manera más directamente relacionada con lo mediático, Castells postula que lo que se llamaría la cultura de la virtualidad real, como una organización de la las experiencias culturales y sociales "en el que la misma realidad (esto es, la existencia material/simbólica de la gente) es capturada por completo, sumergida por completo en un escenario de imágenes virtuales, en el mundo del hacer creer" (CASTELLS, 2002, p. 406). Para el autor, lo que ocurre en la pantalla no es un simulacro o un hacer creer, sino es la realidad misma, que se superpone o se compara directamente con la realidad convencionalmente entendida.

Son, evidentemente, definiciones complementarias: una plantea que lo virtual tiene que ver con la organización de la vida, en cuanto las reglas de acción se trasladan de los espacios definidos materialmente, para convertirse en estructuras latentes que permean nuestra vida más allá de los espacios delimitados por el rol social que jugamos.

Digamos que en la realidad tradicional, el rol de trabajador se define en la medida que el espacio nos coloca en posición y actitud de trabajar; en lo virtual, las reglas ingresan en nuestra vida de manera que el trabajo —o aquella ocupación que, como la educación, requiere de nuestro involucramiento en una institucionalidad— toma control de nuestros otros roles y nos permite, para bien o para mal, compartir roles y superponer actividades.

En la mirada de Castells (2002), en cambio, lo virtual es más la manera como experimentamos la realidad, o como convertimos la realidad en una colección de experiencias mediadas por la pantalla. Es una mirada que es más cercana a la comunicación pero que también asume que lo virtual es menos estructural y más experiencial, y que además es una transformación de nuestra relación con lo simbólico antes que con nuestra existencia productiva.

Las dos no se excluyen pero enfatizan cosas distintas. En el caso específico de la educación, ambas miradas se centran en aspectos distintos de la

experiencia, y han de ser discutidas complementariamente para entender lo que estamos pasando: la primera implica la organización misma de la actividad educativa, mientras la segunda la manera como los educandos experimentan la actividad educativa, o la expectativa de experiencia que albergan.

Pero la virtualidad es también producto de la imaginación, de la creación literaria o artística en general, que influye enormemente en nuestras expectativas de qué sería lo virtual, y por ende, la educación virtual.

Pensemos en los retratos de la virtualidad, creados por la imaginación literaria, que ha puesto delante nuestro una serie de imágenes en las que lo virtual es paralelo, pero distinto, a la realidad. Una forma de escape, como la propone Gibson en *Neuromante*; una realidad más verdadera, casi inspirada en paradigmas gnósticos, como la propone *The Matrix*. Más real que la realidad porque la hemos manufacturado así, o porque es la realidad de la que nosotros somos apenas un pálido reflejo. Esta imaginación literaria parece proponernos una idea de lo virtual como inherentemente mejor y sobre todo distinto, diferenciable, de la realidad “real”, meramente física, colectiva. Además, es singular, sea porque cada conexión al ciberespacio de Gibson es propia del conectado, o porque es reflejo de la capacidad de entender más allá de los simulacros que pasan por realidad, en *The Matrix*.

Sin intención de detenernos más tiempo en la representación literaria de lo virtual, estas menciones sirven para ilustrar el contraste entre lo que hemos ido imaginando que debería ser la virtualidad, y lo que parece ser efectivamente, según los académicos que se han preocupado por ella. Este choque de expectativas es parte del conflicto que se crea a la hora de imaginar lo virtual y sus versiones específicas.

Primero el recurso a la tecnología: la virtualidad del siglo XXI, como sus antecesores del anterior, requiere aparatos para funcionar. De la misma manera, la educación virtual es aquella que usará computadoras, redes y dispositivos varios, puesto que es la única manera de alcanzar los niveles de complejidad perceptual y experiencial que esta forma superior del ser nos puede ofrecer.

Segundo, la individualización. La idea de la virtualidad siempre ha estado acompañado, literaria o académicamente, con la idea de individuos desprendidos de las limitaciones de la organización industrial tradicional.

Finalmente, la deslocalización: la virtualidad implica la posibilidad de conexión y experiencia liberada de lugares y momentos específicos, definidos precisamente por el individuo que controla los caminos de conexión. En el caso educativo, se abandona el aula, reemplazándola por espacios privados, personales.

Estas dimensiones son válidas tanto en la imaginación literaria como en el análisis académico; es mas una cuestión de énfasis y entusiasmos, aunque hay consecuencias sobre las expectativas que tendríamos sobre lo virtual a partir de esas diferencias. Lo que queda es plantearse qué significaría en términos concretos, aplicados a una realidad específica como es la educación en tiempos de pandemia, esta construcción de lo virtual.

Virtualmente educados

Trasladar cursos y didácticas del aula a la pantalla no es, por sí mismo, virtualizar. Desde el punto de vista experiencial de Castells, lo que impide hablar de educación virtual está precisamente en la falta de inmersión de la experiencia, de reemplazo mismo de la experiencia presencial educativa por una experiencia en la pantalla que la hace única y tan real como cualquier otra cosa que haya ocurrido antes.

Usando la mirada más estructural de Levy, la educación solo sería virtual si las coordenadas espacio-temporales y las reglas que las rige se han transformado para prescindir de las características de la educación presencial, que implican cosas como la simultaneidad de la interacción, la sincronización de plazos – no solo de clases, sino de la secuencia de aprendizaje en su totalidad – y sobre todo, de la misma mirada de la educación

como un ejercicio colectivo, propio de una sociedad y de una organización de masas.

Al mismo tiempo, algunas de las aparentes virtudes de la virtualidad resultan no siéndolo tanto. Cualquiera que haya tenido que preparar clases en casa valora especialmente la oportunidad de contar con espacios separados para el trabajo y la vida familiar. Por el lado de los estudiantes, la invasión de espacios privados necesitada por la educación por computadora ha sido una molestia o una imposibilidad: simplemente no todos pueden concentrarse en hogares pequeños y con muchas personas alrededor, especialmente si se trata de la coincidencia espacial producida por cuarentenas varias. La deslocalización no resulta tan atractiva si no se cuenta con un espacio propio, después de todo.

Además, el estudiante en el aula, con acceso a dispositivos generales, está expuesto a múltiples fuentes de distracción que tienen efectos directo en el rendimiento (LEPP, BARKLEY, KARPINSKI, SINGH, 2019); incluso cuando se usa la computadora para registrar el contenido de la clase, la evidencia apunta a menores retornos por ser fuente de distracción tanto por el contenido alternativo disponible, como por la relativa complejidad de efectuar actividades que con papel y lápiz son mucho más simples (SANA, WESTON, CEPEDA, 2013). Entonces la computadora y los dispositivos digitales en general no son garantía de mejor aprendizaje en un contexto controlado y

dedicado, como el aula; en la virtualidad, es decir deslocalizados, aumenta el riesgo.

En ambas definiciones teóricas, aparece un factor común: lo virtual tiene una dimensión personal sumamente intensa, que hace singular cada forma de interacción con el proceso que se realiza. No se trata que todo sea personalizado, que cada paso y actividad sea hecha para cada individuo, sino que los procesos y experiencias respondan a requerimientos individuales, ofreciendo flexibilidad para participar en un proceso que si bien es individual (el que aprende es una persona, finalmente) siempre ha sido colectivo, y ha obligado a pensar colectivamente el proceso, y también los logros y las mediciones. Como se ha dicho, la dimensión personal incorpora también elementos negativos, producto de condiciones específicas de vida que no siempre resultan satisfactorias ni convenientes en las circunstancias en que nos vemos obligados a actuar de manera "virtual".

Es más, la vida digital, es decir las interacciones simbólicas constantes que vivimos a través de medios digitales y sociales, se configura de maneras cada vez más personales, alejadas de las lógicas masivas que eran propias de la sociedad industrial. Esto se refiere sobre todo a la experiencia gratificante, de entretenimiento o diversión, que a la experiencia productiva; pero eso no significa que no se pueda entender que lo virtual como una cultura descansa en descomponer procesos para

hacerlos fragmentos personalizados, a los que nos enfrentamos en nuestros tiempos y lugares; por oposición a la producción o el consumo industrial, que requería una actitud de coordinación –explicada para la televisión y los medios de comunicación en general como lógica de oferta y lógica de demanda por Dominique Wolton (1994).

Lo virtual sería la lógica de demanda convertida en patrón productivo. Permitir a todos que mediante los medios digitales podamos acercarnos en nuestros términos a la experiencia cultural, productiva o social, sin requerir incorporarnos en un sistema de arreglos y normas de corte colectivo; más bien, vivimos individualmente bajo arreglos y normas que se reconfiguran a nuestro interés.

En el caso de la educación, lo virtual no tiene que ver con la interacción digital, o en todo caso no es el factor determinante. Lo virtual reside en que la experiencia educativa está organizada bajo la apariencia de individualidad, permitida por la diversidad de conexiones que ofrecen los medios digitales. Esto se ve complementado por la inmersión, la percepción que la experiencia consume la atención del que la experimenta. Lo digital resulta siendo un factor fundamental porque permite alcanzar tanto la individualidad como la inmersión; al mismo tiempo, esta individualidad e inmersión crean un sentido de familiaridad con lo virtual que naturaliza la experiencia, haciéndola real, como postula Castells (2002).

La capacidad invasiva, esa dimensión encadenada (*tethered*) de la que habla Sherryl Turkle (2013), es una de las características cotidianas del uso de dispositivos digitales, y de los medios a los que tenemos acceso a través de estos dispositivos. En muchos casos lo que experimentamos no es una realidad paralela, como se imaginaba la visión literaria; sino una incorporación lenta pero constante de lo digital en nuestras vidas, que hace que optemos por prácticas socioculturales que son simultáneamente extensiones de nuestra actividad social, y maneras diferenciadas, mucho más complacientes y simples, de relacionarnos con las personas que conocemos, y con algunas que no.

La educación, en cambio, es fundamentalmente un espacio orientado a fines. Incluso si los fines son entendidos como personales, y ya no como colectivos, la actividad que realizamos está organizada bajo la lógica de logros educativos; las evaluaciones son mecanismos de verificación de esos logros; y los rankings sirven para valorar a aquellos que han alcanzado logros mínimos y máximos. Es entonces lo opuesto de la personalización inmediatista que predomina en lo virtual, en donde lo que buscamos es más la opción de gratificarnos de manera eficaz y rápida.

La existencia de la Internet ha ofrecido múltiples oportunidades para potenciar, ampliar y enriquecer la experiencia académica, pero

siempre se termina reivindicando la preeminencia de los criterios humanistas en los que descansa la educación tradicional (BORGMAN, 2007); y al mismo tiempo se reconoce que es gracias a lo digital que es posible cuestionar, y quizá imaginar, alternativas a la masividad educativa propia del siglo XX, resultado del crecimiento económico y demográfico, y de las características de la sociedad contemporánea.

Educar virtualmente requiere recoger la posibilidad de individuación de la experiencia, pero también la dimensión personal de la gratificación, que sería el logro académico. Sincronizar las multiples gratificaciones para definir resultados colectivos tendría que ser un proceso de creación de arreglos institucionales transparentes pero no incorporados en el lado del estudiante, sino del sistema educativo.

Dicho de otra forma: si la educación ha sido tradicionalmente un sistema orientando tanto al logro individual como al colectivo, esto se ha expresado por los arreglos institucionales que organizan a los estudiantes en grupos por logros alcanzados de manera simultánea, y que además estratifican a los alumnos por la calidad de los logros. Esto está incorporado de manera directa en la experiencia educativa, y es usado explícitamente para ofrecer más y mejores oportunidades a los estudiantes que obtienen mejores calificaciones.

En un entorno virtual, donde la prioridad es el logro individual desde la experiencia individual, se

perdería esta estratificación y este logro colectivo, puesto que todo el diseño mismo de la Internet ha sido orientado a la satisfacción consumista individual (MONTGOMERY, 2007). La ilusión de personalización asume que el uso cotidiano de medios digitales, o al menos la expectativa de ese uso, debería permitir que el espíritu más creativo y original de cada persona emerja; esto es más una ilusión construida a partir de una experiencia socio cultural muy específica – lo que podemos llamar el imaginario social hacker (VILLANUEVA-MANSILLA, 2016) – que propiamente a lo que apunta la evidencia. Un ejemplo específico, aunque fallido, puede ilustrar mejor esta idea.

Una de las premisas más llamativas de la iniciativa OLPC desarrollado en países como el Perú durante la década de 2000, era que los estudiantes estructurarían su propio aprendizaje a partir de las posibilidades que les ofrecía el medio (la computadora XO-1) para aprender a su ritmo, en base a sus intereses, y al mismo tiempo colaborativamente, pero no limitados al aula (VILLANUEVA-MANSILLA, 2015). Esta idea se enfrentaba a la misión de la escuela como mecanismo democratizador, no solo porque ofrecía acceso universal sino por su promesa de mejoría universal de calidad de vida a través de la educación: en un entorno como el promovido por OLPC, los más talentosos podrían desprenderse de la mayoría y explorar sus posibilidades con más libertad.

Importante decir que nunca se le llamó "virtual" al modelo de aprendizaje que proponía OLPC, entre otras razones porque se la usaba en el aula de clases, aunque una características central era la extrema individuación de la experiencia educativa, a niveles muy tempranas de la escolaridad; pero su fracaso, atribuible a muchas razones, no permitió entender si se podía o no avanzar a dichos extremos de individuación educativa. Pero sin duda, la intención no era potenciar la educación como sistema social, sino la educación como oportunidad individual. El logro colectivo quedaba de lado, pero la estratificación era el resultado natural del talento.

Lo que se busca al plantear estos puntos es diferenciar la utilización de computadoras, sea en el aula, sea remotamente, de lo que llamaríamos virtualidad. La educación, como sistema institucional, crea condiciones y limitaciones, plantea demandas y espera resultados: la implementación de los procesos para alcanzar todo lo anterior puede ser hecha de distintas formas y ahí reside la situación en la que nos encontramos: un conflicto entre la estructura y la implementación.

Resulta evidente que la gran mayoría de implementaciones de emergencia de educación mediante computadoras no son virtuales, sino simplemente educación a distancia. Los arreglos y normas institucionales se mantienen en pie,

pero sobre todo hay una relación mucho menos personalizada y menos orientada a la gratificación de lo que en principio sería ideal. Además, no se renuncia a la estratificación organizada, ni al logro colectivo. La educación no ha cambiado sus premisas institucionales ni ha transformado la experiencia a una personalizada; ha flexibilizado su interacción y ha facilitado su funcionamiento en circunstancias adversas, pero no podemos asumir que esto es virtualización.

Pensando en red

Lo cierto es que los actores educativos, que incluyen no solo a los profesores y a los educandos, sino a la gama de funcionarios – que conducen muchos de los procesos complementarios de la actividad educativa –, existen al interior de sistemas de relaciones, reglas, normas y prácticas que permiten ciertas acciones y limitan otras. Desde el diseño curricular de un país hasta la decisión de usar o no un texto para una clase de seminario doctoral, estas condiciones de acción son elementos centrales que definen las relaciones entre los actores, y que en muchos casos son entendidas como limitaciones, y en otros son reforzadas con normas explícitas que impiden, bajo pena de sanción, ciertas acciones.

En las condiciones especificas de la pandemia, la tecnología es un factor que interrumpe

el normal funcionamiento de las actividades del sistema educativo. Esto no niega ni el potencial de la tecnología ni su uso actual para facilitar la educación a distancia: estamos ante una situación excepcional en la que se ha optado por compensar la ausencia de educación presencial con mecanismos mediados digitalmente. Pero el sistema como existe no ha sido creado, implementado o configurado para la mediación tecnológica, y por ello, inevitablemente, se crearán problemas. ¿A qué podemos atribuir esto?

Por un lado, los medios digitales son parte de nuestras vidas, pero de maneras especificas. Si bien hay uso productivo, y en muchos casos han facilitado nuestra actividad económica, y nuestras posibilidades de comunicación, siempre lo han hecho en nuestros términos, a partir de las opciones que cada uno establece desde sus posibilidades. El estudiante universitario que usa su teléfono todo el día no escoge su dispositivo, su plan de datos o sus momentos de conexión a partir de las necesidades de su educación, sino que acomoda sus necesidades de educación a las condiciones que tiene, en donde además negocia su conectividad con sus intereses personales tanto como con los intereses académicos/profesionales. En otras palabras, su relación con el sistema educativo, fundamentalmente presencial, es complementada por sus recursos tecnológico / mediáticos; no es la prioridad.

La pandemia ha alterado la relación, al imponer las demandas de la educación sobre nuestra manera de usar los medios. Nuestra negociación previa ha caducado, pues ahora tenemos que encontrar la manera de hacer uso de aquello que habilitamos alrededor de nuestras necesidades, para las necesidades de otro conjunto de demandas.

Dicho de otra forma, la red de relaciones, experiencias y consumo que creamos para nosotros, deja de ser la prioridad: ahora, debemos incorporarnos a una red en la que no somos el centro, sino solo un nodo más, pero que además está configurada de manera imperfecta alrededor de la urgencia de adaptarse, corriendo, bajo presión, a condiciones para las cuales nunca fue configurada. La nueva red, donde cada estudiante es un nodo que debe adaptarse a las reglas del sistema, es un producto de las circunstancias, pero las circunstancias no pueden ser controladas por el actor que normalmente define como se debe usar dichas circunstancias.

Esta inversión de prioridades es un factor también para el docente: mientras que en la educación presencial el control de la situación específica del trabajo de aprendizaje – el aula – está en sus manos, ahora es necesario adaptarse a las condiciones que los medios a ser usados demandan. No es solo usar presentaciones tipo Power Point, sino que hay que tomar decisiones

sobre la manera como esas presentaciones serán usadas, momentos específicos de uso, formas de diseminación, espacios para el diálogo, privacidad de los estudiantes, un largo etcétera. De la centralidad del docente para definir su performance en el aula tenemos que aceptar una adaptación a las condiciones de acción que la plataforma de enseñanza, y las formas específicas de uso de esa plataforma, determina en el comportamiento y las elecciones del docente.

Una manera de entender sistemáticamente esta situación es recurriendo a conceptos de la teoría Actor-Red. Desde sus textos fundamentales, esta propuesta plantea entender a las condiciones no humanas de la relaciones entre seres humanos como un factor definidor, dado que estas condiciones no humanas tienen agencia, no en los mismos términos que los seres humanos, pero sí en términos que cobran sentido al interior de la red de relaciones que se crea en la acción (LATOUR, 2007).

La agencia debe ser entendida no como una capacidad de decidir como actuar, sino como la sola capacidad de actuar: se actúa cuando se define el camino que uno o más actores humanos pueden tomar, y esto es algo que puede ser hecho de manera inmediata, o al incorporar ciertas condiciones de acción en el diseño de las redes de conexiones entre actores.

El intermediador permite actuar solo en determinadas direcciones y bajo ciertas condiciones.

Si se trata de un intermediador tecnológico, las condiciones son también formas de agencia, a ser escogidas o no por los actores, quienes no podrán dejar de escoger si quieren continuar actuando. A estas formas de intermediación con capacidad de agencia incorporada en su diseño mismo, se las entiende no como actores, sino como *actantes,* término que tiene de la semiótica y que remite a la función de intermediación o mediación, y que resulta perfecto para proponer una mirada sistemática y distinta sobre lo que la tecnología digital hace a la educación.

Podemos entonces entender que el proceso educativo se ha transformado al ser trasladado de un contexto tradicional a uno nuevo, pero sin por ello adquirir las prácticas, normas y reglas del nuevo contexto. Si la red – en el sentido de las telecomunicaciones – es el mecanismo a través del cual se realizan las interacciones, el diseño institucional sigue siendo fundamentalmente para el aula; podemos entender a su vez al aula como una red, en cuanto un conjunto de conexiones con estructuras específicas, y al espacio de aprendizaje digital como una red distinta, con un conjunto de condiciones diferentes que crean formas distintas de conexión.

El aula es un actante: define la manera como los actores enfrentan el proceso educativo, y permite desarrollarlo bajo normas y reglas claras, orientadas a los fines colectivos e individuales. El traslado del aula convencional al aula digital, a las

pantallas conectadas pero independientes entre sí, modifica la relación entre los actores, porque elimina al actante principal y pone a cargo a un actante distinto, que está definido por experiencias, expectativas y normas distintas, muchas veces en conflicto con las del aula.

Lo que aparece con claridad es un conflicto entre lo institucional y lo tecnológico, o entre la red tradicional orientada a la educación como experiencia presencial, y la red emergente, creada por razones no pedagógicas sino de salud pública, orientada a la interacción en espacios digitales.

Estos espacios digitales son, además, conflictivos entre sí: la experiencia personal del consumo de medios digitales, definida alrededor de gratificaciones, interacciones y servicios definidos por el interés del usuario, se enfrenta con la experiencia colectiva pero aislada del aprendizaje digital, que no hemos escogido, y que esta definida por demandas concretas, logros y mediciones, tanto individuales como colectivos.

El estudiante por su parte, y el docente por la suya, tienen que reconocer los dos conflictos: el sistémico y el personal. Las actitudes personales que cada uno de nosotros ha desarrollado al usar medios digitales tienen que ser cuestionadas y modificadas, porque si bien el medio es el mismo, el contexto de uso, la red de relaciones en la que actúa, es completamente diferente. Entender a la tecnología como actante requiere reconocer que existe más allá de lo que nos permite hacer a cada

uno, sino que es un elemento que cobra sentido al interior de una trama de relaciones, normas y reglas que permite alcanzar ciertos resultados.

El actante tecnológico entonces nos demanda un cambio en la manera como planteamos nuestro lugar en la red, y eso es un cambio sistémico. No es en realidad muy distinto a la diferencia que hay entre usar una computadora en casa para fines recreativos, comunicativos o similares; y usar esa misma computadora en el trabajo. Lo que ha pasado en los últimos años es que mezclamos tanto los planos como el uso de los dispositivos: usamos la computadora propia para el trabajo en casa, y dedicamos al menos parte de nuestro tiempo en el trabajo al ocio o la comunicación personal, muchas veces con el dispositivo del trabajo. La tendencia llamada BYOD (Bring Your Own Device) que permite que las personas usen sus dispositivos para el trabajo en el trabajo ha servido para reforzar esta noción de espacios que se mezclan y superponen.

Pero ha sido la pandemia la que nos ha obligado a repensar, al menos en el campo de la educación, cuánto sentido real tiene esta tendencia. El BYOD deja de ser sensato cuando el dispositivo, el espacio personal y las demandas laborales se mezclan sin poder ser separadas porque el espacio laboral está fuera de servicio. El diseño de la educación permite que el estudiante o el docente usen sus dispositivos en el aula y

en la casa pero la segunda es la extensión de la primera, un espacio invadido, por una actividad que ha sido definida en el espacio primordial, el aula y la institución educativa.

Cuando desaparece el aula pero subsiste la institución educativa, el resultado es la invasión y la confusión. No asumimos el conflicto que el actante produce, en la forma de una demanda de tiempo y esfuerzo intelectual diferente, sin poder canalizarla en el espacio natural de la educación. El estudiante se confunde más, el docente también; añadamos las fuentes de stress que provienen de la incertidumbre y la vulnerabilidad que la pandemia produce, y el resultado es una pérdida de confianza en la capacidad de alcanzar logros educativos.

Es casi inevitable, y quizá demande una adaptación hacia abajo: no es posible alcanzar los niveles de eficiencia y eficacia educativas si la educación como sistema no logra integrar sus contradicciones, y diferenciar sus propósitos. No se trata de virtualidad, ni siquiera de la realidad de una enseñanza remota, a distancia: se trata de la superposición de espacios, normas, reglas y expectativas que no lograremos superar sin un trabajo de largo plazo de adaptación. Trabajo que quizá no sea necesario en el largo plazo, cuando volvamos a la vida diferenciada del hogar y el trabajo, de la educación presencial y la educación a distancia; pero al mismo tiempo, nos esperan al menos meses más, sino años más, de esfuerzo.

La virtualidad vendrá cuando podamos adaptar la educación a las ventajas efectivas de los medios digitales; cuando se establezcan con claridad redes de acción que aprovechen a fondo el potencial de los actantes pero que liberen de tensión a los actores. Pero en el contexto actual, que solo tenemos educación a distancia y como resultado de una urgencia, no podemos sino reconocer que nuestra capacidad creativa requiere reconocer la particularidad de los tiempos y la singularidad de la superposición de los actantes, a pesar que en términos físicos, es un mismo dispositivo. Un dilema casi teológico para tiempos de crisis.

Referencias

BORGMAN, C. L. **Scholarship in the digital age: information, infrastructure and the Internet**. Cambridge: MIT, 2007.

CASTELLS, M. **La era de la información**. Vol. 1. México: Siglo XXI, 2002.

LATOUR, B. **Reassembling the social:** an introduction to Actor-Network theory**.** Oxford: Oxford, 2007.

LEPP, A.; BARKLEY, J. E.; KARPINSKI, A. C.; SINGH, S. College Students' Multitasking Behavior in Online Versus Face-to-Face Courses. **SAGE Open**. 2019. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244018824505

LEVY, P. **Qué es lo virtual**. Barcelona: Paidós, 1999.

MONTGOMERY, K.C. **Generation digital:** politics, commerce and childhood in the age of the Internet. Cambridge: MIT, 2009.

SANA, F., WESTON, T., CEPEDA, N. J. Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. **Computers in Education**, 62, pp.24-31. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.003

TURKLE, S. Always-On/Always-On-You: The Tethered Self. En: James Katz (ed.), **Handbook of Mobile Communication Studies.** Cambridge: MIT, 2013. http://www.doi.org/10.7551/mitpress/9780262113120.001.0001

VILLANUEVA-MANSILLA, E. One Laptop Per Child strategy. **The International Encyclopedia of Digital Communication and Society**. New Jersey: Wiley, 2015. https://doi.org/10.1002/9781118767771.wbiedcs032

VILLANUEVA-MANSILLA, E. Technological Illusions and Educational Resistances. **Handbook of Research on Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas**, (428-443). Hershey: IGI, 2016. http://www.doi.org/10.4018/978-1-4666-8740-0.ch025

WOLTON, D. **Eloge du grand publique**: une théorie critique du television. Paris: Flammarion, 1990.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2

Use of electronic media tools and language learning: a perspective from Pakistan

Humera Sharif
University of Lahore, Pakistan.
E-mail: humera.sharif@ell.uol.edu.pk

Hamedi Mohd Adnan
University of Malaya Kuala Lumpur, Malaysia.
E-mail: hamedi@um.edu.my

Shahida Parveen
University of Lahore, Pakistan.
E-mail: shahidaatta86@gmail.com

Introduction

The life in 20th century has been varnished by the advent of modern media and technology playing a significant role in today's human society development. Based on this truth, it is necessary to take advantage of the modern technological resources in the task of English language teaching. The emerging development of multimedia technology and its interesting features; audio, video and animation effects English language teaching process. It also sets a favorable platform for improvement and exploration on English teaching model in the modern era. It is proved that multimedia technology plays a constructive role in promoting activities and initiatives of student and teaching effect in English class. Terry (1999) said that the importance of media technology in teaching English as a second language is increasing and the modern technology has become a dominant vehicle in promoting teaching, learning and communications.

Davies & Hewer (2012) stated that the modern technology includes communication techniques for English language teaching in which the personal computer plays an important and vital role. Most promising technology is different language learning apps; Anki, duo lingo, memrise, mind snaks, study blue, mosalingua, open language, roseeta stone, fluent u, and busuu.

These apps make language teaching process more entertaining and interesting. Like apps, multimedia is also becoming essential in the English language classrooms. It facilitates English teachers to expand their lectures, display more information, and enhance student learning. It helps them to save time and allows for more attention to be paid to the course content.

The effect of media has become huge in teaching and learning the English language in addition to the teacher's role. English language teaching with the help of modern technology is interesting, motivating and friendly. It is important for language teachers to be aware of the latest and best equipment and must have full information of what is accessible in any given situation. English language Teachers can use multimedia technology to give more colorful, stimulating lectures in English language classrooms. According to Shamim (2009), we can say; the role of the teacher together with the role of the technology can lead to advanced learning and teaching.

In most of the institutions language is being taught in traditional style. It is not fruitful to meet the standards of globalized world. So, the need of time is to investigate the impacts of technology on English Language teaching to compete at international level. So, the survey included in this chapter explored the research questions as following.

- What is the role of modern technology in English language teaching and learning?
- How technology based English language teaching motivates students learning?
- What are the effects of modern technology on students' learning achievement?

The chapter aims to highlight the role of using modern technology in teaching English as a second language. It also discusses various approaches and techniques which can facilitate English language teachers to improve their teaching skills by using technology. These techniques will help their students in improving their reading, writing, speaking and listening skills. Among these techniques are online English language learning web sites, computer assisted language learning programs, multiple projector, cell phones, document camera, interactive white board, Google drives, Edmodo, YouTube, screen casting, iPod, games, different English language learning apps, flash notes and lesson cast.

Worldwide Perceptions about the Importance of Modern Technology in Education

According to Singhal (1997) modern Technology and teaching of English as second language are connected to each other. In the

seventies of the previous century, English language teaching laboratories were used in different educational institutions. The conventional English language laboratories were consisted of small cabinets, a microphone, a cassette deck, and a headphone for everyone. A central control panel is used by Teachers to observe their students' communications. The most important advantage of that technology was that verbal behavior of students would assist them to swiftly learn the English as second language. The students' skills can be improved by encountering other drill problems. Though the English language laboratory was a constructive step in connecting technology and English language teaching, this method was really boring and tedious for students.

Jewell (2006) argued that 21st century is an era of modern technology and English Language Teaching has been with the students from many years and its importance continues to develop, fuelled, to some extent by the Internet. First time in the history there are more Non-local than local users of the English language and variety of situation in terms of students, age, nationality, educational background etc. has become a significant characteristic of English Language Teaching today. With the fast growth of technology and science, the rising and emerging of media technology and its application to English language teaching, visual, featuring audio, computer graphic effects comes

into complete play in English classrooms and sets a constructive platform for improvement and exploitation on English language teaching model in the modern era. It is now proved that modern media plays an optimistic role in developing initiatives and activities of student and teaching effect in English language classrooms.

Growth of English language and technological innovations has gone hand in hand and are also changing the way in which people communicate. It is fair to state that the growth of the modern technology has facilitated the English language teaching. There has been a very important explosion of literature about the application of media technology in teaching English as second language. Frequently these writings unambiguously accept the role of technology as the most necessary part in teaching. Media has become inevitable in English language teaching and facilitating teachers in every aspect.

Madhavaiah et al. (2013) stated that in this modern era, it is significant for language teachers to be aware of the latest tools and to have complete knowledge of what is accessible in any situation. Teachers may use media devices and apps to give more multicolored, motivating English language lectures. The teaching code must be welcomed emerging technologies in the areas and functions where they offer something positively new precious and never let machines take the task of the instructor or limit functions

where more conventional ways are better. There are many reasons why all the English language teachers and students should know how to make use of the modern emerging technology.

Yang and Chen (2007) stated that new media wings facilitate skilled learning through bridging the distances all over the world and, students have more opportunities to be in contact with other more experienced. They argued that media technology ropes cooperative learning through using collaboration in the solution of different problem and through letting students to arise in significant contexts. Technology is really helpful in transferring the outside experiences to the classroom.

Terry (1999) argued that the significance of modern technology in teaching English as a second language is increasing and the technology has become a dominant medium in promoting teaching, learning and communications. Technology is a great instrument with huge possibilities for paving quick highways from old-fashioned educational systems to systems competent to provide learning opportunities for all, to best serve the requirements of 21st century communication, work, learning, and life. Goldberg (1996) also reported that students who were given instruction using modern technology performed better than other group who were taught through traditional method.

Media and Technology

Moursund & Bielefeldt (1999) stated a best definition of technology must consist of "the organized application of scientific and other systematic knowledge to daily practical jobs". There are different media tools which are used in English language teaching classrooms, they make learning environment interesting, motivating and entertaining. Modern technology includes following media tools; computer assisted language learning programs, multiple projector, cell phones, document camera, interactive white board, Google drives, edmodo, youtube, screen casting, ipods, games, different English language learning apps, flash notes and lesson cast.

Multimedia Projector

According to Stemler (1997), Multimedia is now becoming essential in the English language teaching classrooms. Interesting features of multimedia devices into teaching English supports the execution of first-class teaching and explores latest issues in high education. It fosters the educational direction from teacher-centered to student-centered instruction. There are many unique multimedia tools accessible in the marketplace. PPT, Audio streaming, video and animation are fairly recognized by instructors and students (Davies &

Hewer, 2012). Vocabulary building, note-taking or note-making skills, Pronunciation, accent, writing skills reading comprehension, etc. are educated using the multimedia devices presentation on a bigger scale so that all learners are able to look the information simply from multiple locations all over the classroom.

Richards (2001) and Laurillard (1993) stated that Instructional designers and curriculum developers collaborate with skillful teachers and subject trainers to create efficient, incorporated learning and teaching strategies which reinforce instructions' proficient skills, make most favorable use of classroom time, and expand student contact to teaching materials. Vanghan (2004) argued that Power Point Presentations (PPT), Flash or Java Animation, Audio Streaming, Video, etc. is the various multimedia devices used in teaching English language.

According to Litchfield (1995) seeing and hearing are the main senses. Multimedia provides a sensory and factual learning experience; it gives greater potential for learning English language. Audio software has options like record, play, stop, etc. It does not include animations or images. Power Point presentation has images and text; audio files could be inserted, if needed. Flash animations include audio, images, text, and animations. Videos may be played through any media player. For easy understanding of the conversations, it contains sub-texts.

Cell Phones

According to Wang & Smith (2013) the use of cell phones in distance learning is not new trend. In 1996, at Brigham Young University-Hawaii teachers taught an English distance-learning course from Tonga to Hawaii through computer and cell phone. Hayo (2010) used teleconferencing for teaching an English discussion course in South Korea. Godwin-Jones (2005) stated that Many other free and profitable cell phone language learning programs have become easily accessible: the BBC World Service's Learning English section provide English language lessons through SMS in Francophone china and West Africa; BBC Wales has similarly presented Welsh lessons since 2003. Kukulska-Hulme (2005) said that the aim of such programs is to connect new type of learners in a time and place of their choice. Chen, Hsieh and Kinshuk (2008) suggest that immediacy, portability and localization are the necessary inspiring factors in cell language learning.

Brown (2001) stated Stanford Learning Lab developed the first project using cell phones in language learning and teaching. Particularly, they introduced Spanish study programs using both email and voice cell phones. These programs integrated language practice word, quizzes and phrase translations, and contact to live talking instructors. Thornton and Houser (2002, 2003, 2005)

also introduced many novel projects using cell phones to teach English as second language at a Japanese university. Kiernan and Aizawa (2004) studied whether or not cell phones were effective in language learning and to discover their use in different learning situation. They stated that foreign or second language learning and teaching is best developed through the application of tasks, which need students to secure some sort of gap, thus focusing the students on meaning. Alemi et al. (2012) stated that their small screen sizes were deemed, inappropriate for learning novel substance but helpful for practice and review. Live teaching was also efficient and helpful for distance English language learners.

Document Camera

Document camera is one of the best ways to use technology in the classroom. A document camera can be connected to a projector by a direct connection or with a computer. It allows the language teacher to display real time video, books, language problems, maps, images, student work and many other things. Camera is attached to a multimedia projector. When an item, such as worksheet or a book is placed below the camera, it projects on top of the screen live. For example, the camera on your mobile phone shows every movement and features can be even used to

take motionless pictures or video to use for further discussions. Dudeney (2007) said that it plays an important role in pronouncing different English words and makes learning process more entertaining. It displays real time colors on a larger scale. This is great for showing examples of how to complete a project and pronounce words when students are watching from their seats.

Interactive Whiteboard

An interactive whiteboard is an interactive screen that interacts with the images by touching the screen. It is an interesting teaching aid which was designed at the end of the 20th century basically for the classroom use. It has been spreading since 2000 and it has become familiar tools at elementary and secondary level.

According to Hall & Higgins (2005) teaching according to the modern trends requires equal growth of all language skills, usual exhibition to natural language by local speakers and interactive participation of language students. Therefore, Interactive white boards, which support learners' involvement, have the capacity to become one of the devices that can help the teachers to fulfill these aims. How interactive exercises are appropriate to learn English languages? Like, short recording clips of voice can be created and added into the interactive white board software.

English language Students can use them to practice vocabulary, pronunciation and grammar. Younger students definitely appreciate the visual dimension and playful qualities, which make the abstract grammar or complex ideas more understandable. Properly chosen videos may be very effective and advantageous.

According to Beauchamp (2004) that teachers see how this can be used to facilitate a learning environment in which students and teacher combine scientific skills and teachers' educational vision to develop a new learning practice. Betcher and Lee (2009) said that To make interactive white boards teaching really useful, the specialists suggest following eight principles: Be organized, be proficient, be flexible, be interactive, be open- minded, be constructive, be prepared to plan and be willing to share. These are all the characteristic of an excellent 21st century teacher. The most popular brands of IWBs are:

- Smart Board: www.smarttech.com
- ActivBoard: www.prometheanworld.com
- InterWrite: www.einstruction.com
- Clasus, BenQ, Qomo, ENO, Hitachi and many others

Google Drive

Google Drive as a free online storage cloud has Google's version of Power Point, Excel and word built into it. It assists students to create documents for free. They can contact and alter these language related documents on a computer or tablet device from different locations with their Google account. Students may share the document with their instructors while they work and they get feedback at the spot. Davies (2012) stated that with the creative writing process, Teachers can help students to share their stories as they write so teacher can give feedback live without disturbing their creative flow. Tapscott (2001) stated that teachers may also get their students to create a presentation with the help of one another on an aspect of the historical or social context of a text you are studying.

Edmodo

Al-Said (2015) stated that for students, teachers and parents Edmodo is a free public learning platform. It looks like Facebook, that's why it is a well-known format for students to use. But before running for the hills, this looks very different to face book in that it is totally controlled by the instructor and particularly designed for educational purposes. Edmodo as a homepage has

a shared timeline where teacher and students can communicate and you can allow students to interact with one another, if they wish. Both teachers and students have a library for storing documents and share them with others if they want to. English language teacher can arrange assignments; send it students and teachers feedback on the work (KUMELASHVILI, 2016)". Two mainly useful functions are the quizzes and polls, and there is also a book that houses students' teacher-assessed quizzes and grades results for every student. Teacher can schedule weekly or monthly spelling tests, like multiple choice quizzes with the help of Edmondo which mechanically collect the results so they can simply see trends in the class's performance.

Screen casting

There are many tools there that capture students' device or computer screen and allow them to record their voice while they do so. Fernandez-Ulloa (2013) stated that the simplest way to use this device is to make short instructional videos to help students study separately or modify a topic. For example, teachers may build clips outlining diverse writing styles or maybe their students can work together to make clips on themes which they think are important. Teachers can get students involved and invite them to create short videos explaining English poems which they have been studying as a review device.

YouTube

One best way to collect the videos which are created by a screen cast device is to initiate a YouTube channel and send them all there. This is basically English language teachers own YouTube home page; they can simply style the background, follow other channels of interest and upload profile information. Within their channel they can also create playlists to arrange videos into small topics and let students to find them easily.

According to Collision et al. (2005) a channel for English department can be created. Build a playlist for every topic on course map from legend and myths to war poetry and innovative writing. All we need to do is to drop in videos according to teachers' choice. The videos can be created by staff, students or just found from instructional sources around the net. The clips can assist students get more information from the topic or give confidence them to read and investigate around the subject. This enhances English language students' learning skills and they participate very actively.

IPods

Digital audio files offer a very good quality sound in a compacted format. The transportable media players developed to listen them are also to

a certain extent compact. Most well-known among them is Apple's *IPod*, which in the form of latest version provide audio and video functionality. Debatably as accepted as the *IPod* are its ad-ones and able to download software, with English language learning programs. For example, *ILingo* is downloading language translation software, or an electronic type phrase book.

According to Belanger (2005) many other applications of the iPod in English language teaching and learning have been explored. In 2004, Duke University facilitated all arriving freshmen along with free 20 gigabyte iPods prepared with voice recorders. Among the pilot courses applying the players were many language courses, which utilized together their recording and listening capabilities. English language Students in a Spanish classroom used iPods to answer to oral quizzes, record audio journals, submit audio assignments, and receive oral opinion from their teachers. Likewise, A Turkish English class used them to listen to valid materials such songs, poems and news, and to the teachers' language and translations. Kukulska-Hulme (2005) stated that Students taking German and Spanish courses from the United Kingdom's University are equally having digital mini camcorder or voice recorder to record interviews with other language learners and to create audio-visual tours. Moreover, different programs are also completely accessible via podcast like, Voice of America' Special English.

Stanley (2005) a second language instructor has formed a podcast itself on the utilization of podcasts for English language teachers.

Games

Many experience methodology manuals and textbook writers have noticed that games are not only time filling activities but also have a great educational significance. Lee (1979, p. 2) states that most of the language learning games makes students to use the language in real life instead of just thinking about educating the accurate forms of language. He also states that games must be treated as vital not secondary to the second or foreign language teaching programmed. Richard-Amato (1988) said that there are many advantages of games in language learning classrooms. Games are very helpful in reducing anxiety and makes language acquisition task very enthusiastic. They are extremely inspiring and encouraging and they provide shy language learners more chances to express their feelings, knowledge and opinions (GEE, 2001). They do not only break the ice but also use to introduce new ideas in second language teaching and learning.

Rixon (1981) and Silvers (2016) stated that we cannot deny the importance of games in English as second language teaching at secondary level. Zdybiewska (1994) and Kapp (2012) appreciates

games in English language teaching environment, he considers games to be a good way of learning language, as they offer a model of what students will use the language in actual life in the future. Avedon and Brian (1971) said that if English language learning students enjoy the game; they can play again it at their home. Popular English language games are memory games, word find games, hagman and quizzes etc.

- Games to learn English: www.gamestolearnenglish.com
- Fun English Games: www.funenglishgames.com
- ESL Games: www.eslgamesworld.com
- ESL Games Plus: www.eslgamesworld.com

CALL

"CALL" stands for "computer assisted language learning". This is the term used by students and teachers to explain the use of computer in language course. It does not refer to use a computer by teacher to type the worksheet to provide a computerized bill to a student for a language course fee. According to Chang & Hsu (2011) researchers are appreciating the usefulness of computer assisted language especially in English language classrooms. Different investigations assist course designer to develop effective software, they also help English language teachers to optimize

content and English learning with the help of computers.

According to Nunan Computer assisted language learning can be:

- Only one student using one computer with interactive software.
- Only one computer with interactive software used by two or three students.
- Students using computer for interacting with other students.
- Students working on computers with web based language content.
- A teacher is using one computer and a big monitor or a data projector for language teaching.

Nolff (1990) noticed that there was considerably less teacher converse and control in the computer group and the higher level of direct interaction among students. In this environment teacher talk is minimized and students participate actively. According to Warschauer (1997) increased learner communication means minimum teacher control over subject matter and conversation. Students can speak when they want to able to communicate their thought and feelings.

Pimsleur Method

The Pimsleur method is an audio based technique that emphasizes on participation in speaking and sound drills instead of strict memorization and flashcards. If language students have ever seen a parody of learning a new language via listening to a tape that motivates them to mimic back phrases and words after a native speaker says them aloud, students are well-known with the Pimsleur Method (NOMASS, 2013). The method certainly has reading and vocabulary exercises; it also focuses on speaking exercises and encourages speaking a language aloud. Every exercise is about 30 minutes, where English language students speak phrases in the English as target language.

When new words and phrases are learned with the help of another familiar language, students' memory is reinforced with older once. This method is available in above 50 different languages and it has been used by individuals and large organizations to teach people many new languages, as it has an extremely long track record. Pimsleur is a profitable and effective product, thus students and teachers should expect to pay for it (GODWIN-JONES, 2005). There are web apps and mobile apps designed to balance your lessons, too. Students can grab a 30 minute lesson for free to see if it is the kind of thing that would work for them, and after that they have to select a language

and pay for it. Even used in performance with some of the other methods for vocabulary and reading, Pimsleur also does well at teaching students to speak. It helps students in enhancing speaking skills besides reading and writing.

Live Mocha

Live mocha is a really complete language learning community and program, crammed with above 12 million native speakers from close to 200 countries and allowing instruction in over 38 languages. It is comparatively new, launched in 2007 and content available on this program is free for English language learners. This modern approach is almost completely web based, with tutorial videos, live classes, communication with native speakers and all these features are available right at your computer. Courses on this program are incredibly comprehensive with dozens of hours of coursework available for different languages. English language students can sign up for free and take a handful of lessons without paying money. Finally students will hit a point where if they want to continue their lessons they'll have to open their wallet. Private tutoring can also be obtained through live mocha.

Interesting feature of live mocha is that it encourages language teachers and students to use the internet in the language of your choice.

Power of this social media also helps learners to learn target language in a more interesting way. Students who learn from native speakers are graded by other students who are fluent in the target language, and they can get easily feedback from experts.

Survey Conducted in Pakistan

The purpose of selecting survey research was that many different types of information could be collected. According to Calderon (2012) that a survey leading to the descriptive research is a purposeful process of collecting, investigating, classifying and tabulating data about existing condition, belief, practice, method, trends and cause effect relationships and also the making of sufficient and truthful explanation about such data with or without the aid of numerical method.

The population of the study comprised of the teachers (male and female) of Allied school kasur, The Smart School Raiwind, and Kips school Lahore and The Educators School Faisalabad. The systematic process of selecting the fractional part is called sampling as described by Cocharn (1963). For the survey simple random sampling method was used which one kind of probability sampling in which every person have the same chance to become the part of the study.

Data Collection Tool

A self-constructed questionnaire was developed by the researcher. The pattern of questionnaire was based on four points like the lickert scale in which a respondent was asked to respond to a series of teaching strategies by indicating the following four keys i.e.

- A Agree
- B Disagree
- C Strongly agree
- D Strongly Disagree

Procedure

Researcher visited the schools and got permission from the principals for data collection. Researcher introduced herself to the teachers and told them briefly the purpose of the survey. Data was collected in four days by visiting the selected school personally because it was not possible to collect data from the four schools at the same day.

All the teachers were very co-operative and helpful during data collection. A suitable and peaceful environment was provided for data collection. Before distributing questionnaire among the teachers, researcher gave them the necessary instructions for filling the questionnaire. Researcher asked them a few questions just to gave them a clue and guidance that how they fill the questionnaire. For example, do you use technology

in English language teaching classrooms? Researcher told them that you are supposed to give your answer by marking one option from the given 4 options (1 Agree 2 disagree 3 strongly agree 4 strongly disagree).

After initial instructions researcher distributed among the teachers and asked them to wrote their name if they want otherwise it was not necessary. They were not allowed to share the answer with their colleagues. Researcher told them that it is an activity that one not graded, after that researcher distributes the questionnaire among the teachers, they fill the questionnaire honestly and handed it over to researcher. Teachers showed great interest while filling the questionnaire. At the end after collecting the data researcher thanked to teachers and principals for their time and co-operation.

Survey results and Discussion on Perception about the Role of Modern Media Technology in Education in Pakistan

The results exhibited that 90% teachers were in the favor of using media technology to teach language than traditional teaching methods. 76% teachers said that cell phones enhance their students' vocabulary and they can use cell phone for improving vocabulary of their learners. 70% teachers of this study were in the favour of teaching

with games because it is more interesting than books and this develops their motivation level. 86% teachers said that interactive whiteboard raise student's participation in classroom due to its attractive features. 81% teachers of the study agreed with that language learning apps give quick feedback to students and students learn more information and knowledge through these types of apps. Teachers can easily share learning material, feedback, ideas and solve student s' problems through internet. 83% teachers said that they can easily communicate with their students and solve their problems. The study reveals that Edmodo makes teaching process more entertaining and interesting. 81% teachers viewed that it makes teaching English process interesting. All in all, 80% teachers said that technology is playing a vital role in English language teaching and making English language teaching process more interesting and motivating.

Results of the study conducted in Pakistan reflected the effects of modern technology at secondary level in Pakistan and responses from teachers showed the importance and effectiveness of modern technology. It also shows that how the target of English as second language acquisition can be achieved using different techniques of technology like multimedia, interactive whiteboards, cell phones, computers, iPod and different English language learning apps.

The survey results lead that Technology based language learning and teaching is more effective than traditional based language learning. Nowadays, the old traditional teaching methods and environment are not popular while multimedia technology visual animation, featuring audio effects naturally and humanely makes us more access to information besides, with such characteristics as plentiful-information and crossing time and space, modern technology offers a sense of reality and functions very well, which greatly develop students' interest and motivation in study and their involvement in class activities.

Traditional style of teaching language has hampered the process of teaching and makes students very submissive in understanding the structure, meaning the function the language, this make hard to achieve the target of communication. Technology seeks the integration all aspects in the teaching and learning language. This dynamic way in teaching and learning English language motive students and make the classroom activities more enjoyable. So technology based teaching has uniquely encouraged students' optimistic thinking and communication skills in social practice.

Modern Technology helps students to learn in a more natural way and gives them the chance to learn the western culture. Modern technology motivates students to discuss different topics between them and at the same time let

them to improve their language skills. Modern technology enhance English teaching content and make the best of class time and break the "teacher centered" traditional teaching styles and fundamentally improve class competence the old traditional teaching model generally emphasize on teachers' instruction, and the information provided is limited due to traditional teaching learning environment. On the contrary, modern technology creates more vivid, visual, authentic environment for English learning and goes beyond time and space, it also stimulates students' inner qualities and economizes class time, at the same time increases class information. As results show 90 % teachers were in the favor of technology English language based is more effective than traditional teaching.

Technology and Communication

Technology and communication have been part of our live, especially in the area of education. In all educational system, the use of technology and communication has certain place so, computers play significant role in the teaching and learning process. From using a computer Teaching English for a second-language learner can take benefit. In fact a computer is a device and medium that facilitates people in teaching a second language, though the efficiency of learning depends totally

on the users that how they use in their classrooms? (HARTOYO, 2006, p. 11).

Nowadays, the number of English language teachers using CALL has increased markedly because teaching English language with computer is more entertaining. Conventional language teaching in classroom can be tedious, boring, and even frustrating, and students can lose interest and enthusiasm in learning. CALL programmers give student ways to learn English through animated graphics, computer games, and problem-solving techniques which can make drills more motivating.

Computer assisted language teaching and learning is useful in reducing workload and makes teaching learning process more effective. As results shows 82 % teachers were agreed that CALL reduces work load and make teaching easy. It shows the effectiveness of CALL in English language teaching institutes. English language Teachers can use computers in their English classrooms to gain maximum positive results. They can use computer for planning instruction and presentation in the classroom; it will make them composed and balanced personalities.

Surfing the internet is not enjoyable but it really very much beneficial for the English learners. It motivates them to learn English and students learn a lot of things like grammar, pronunciation, style, vocabulary, and intonation by means of the internet. Teachers are able to use the internet to

acquire information on topics that are introduced in the materials that the students have in their hand. Latest video clips can be watched in order to add more to a lesson.

Listening different concepts can be assigned individually so that students may be able to listen to other English speakers from other foreign countries in order to apply and reinforce what they previously know. Communication with local speakers allows English learners to practice particular skills such as persuading, negotiating, requesting information, clarifying meaning, and engaging in true-life, opportunity to and reliable discussion. Moreover the internet gives the build knowledge together by expressing themselves in print and then assessing, comparing, evaluating, and reflecting on their own views and those of others. The study shows that internet is helpful in communicating with students; teachers can easily communicate with their students even after class timing. Teachers can easily share learning material, feedback, ideas and solve students' problems through internet. 83% teachers said that they can easily communicate with their students and solve their problems.

Social Media and Education

Edmodo similar to Facebook is a social networking website, however absolutely designed

with a particular instructive purpose and for exclusive users. The teacher is the directorial head of the group while the English learning students and parents are the members. Similar to Facebook Teachers invite students into personal groups, and can post assignments, quizzes polls, and for the students. The English language teacher can plan the assignments of a week or even a month in advance. The designed assignments can be established by the students after they login. It is a calendar inside Edmodo which make the students reminding them about their assignments in upcoming days. Most significantly it keeps students up to date about deadlines. The students can therefore, solve the everyday jobs given by the teacher and parents can view their students' performance. Primarily the teacher has to sign up and form a group.

One time the group is formed the teacher is provided with a detach group code for students and parents. Using their relevant group codes the students and parents can sign up and login later. The teacher can yet lock the group from fresh members at any time! The duty of the teacher is to post Notes, Assignments, Quizzes, and more to the group and start the learning process. The teacher can also see the improvement of the English language learning students in the 'Progress Bar'.

The study reveals that Edmodo makes teaching process more entertaining and interesting. 81% teachers viewed that it makes teaching English

process interesting. The study also shows that Edmodo is really helpful in providing a secure environment to the students as every student and their parent have their own group code; it cannot be used by outer members. The students do not have private messaging facility and all student posts are observable by teachers and parents at the same time. The classroom is in the control of the teacher as he /she can handle student passwords, delete wrong posts from students, or even make the class read-only.

Games and Education

According to Richard-Amato (1996), even although games are often related with fun, we cannot lose sight of their educational values, above all in English as second language teaching. Games are useful because they provide lower students' stress, motivation, and give them the chance for real communication. "They encourage motivation and students get very captivated in the competitive aspects of the games; similarly they try harder at games than in other courses" (AVEDON & BRIAN, 1971).

Naturally, when students are playing games, they want to win or beat other team for themselves or on the behalf of their own team. They are so spirited while playing because they want to take a turn to play, to get points and to win the game. Definitely, in the class, students will take

part in different language learning activities. So, it is possible for English language teacher to introduce students to new ideas, grammar, and knowledge and so on. As in the dictation game, students are so spirited that they want to finish first and win. It can be obviously seen that games are very helpful in capturing students' attention and input. Games motivate students to want to learn English language more and amore. Besides, they can convert a tedious class into a challenging one.

Another reason why games are frequently used in English language classes is that they lesser students' anxiety in the classroom. In traditional and conventional classrooms, there is a lot of pressure put on learners trying to master the target language. There is a high level of stress in the traditional classroom because students have to face strange or unfamiliar grammatical structures, texts, words and so on. So, students mostly feel uncomfortable and anxious in English teaching classrooms, which certainly affect their skills to learn. As a result, games are helpful in lowering their nervousness, make them feel comfortable, and want to learn more about English language. It is believed that when students learn English language through games, they relax and have fun. 70% teachers of this study said that teaching with games is more interesting than books and this develop their motivation level. This shows that games can be used in English language teaching

process as entertaining tool for enhancing students learning level at secondary level, as everyone knows students learn more from games.

Role of Online Resources in Education

The study shows that online resources and different Apps make teaching English fun and entertainment and students attend English classroom without any stress. 85% teachers were in the favor of use of different apps and online resources in the English teaching classroom Instead of repeating common English phrases in a classroom setting, English language learning students can play games and complete different exercises while learning the different aspects of the target language, even if they are away from a English language teacher or school.

With many hardworking contributions from teachers, students can take benefit of exercises that suit their needs. Students are allowed to select their own level of difficulty in grammar and vocabulary quizzes. In addition, the site gives a range of podcasts and language related YouTube videos, including those that help students to listen and read at the same time. For the technology know-how, the site is also accessible from the iPhone device and the iPod Touch. Apps and Online resources can enhance basic skills to allow English language students to learn slang and idioms. This

allows the student to better comprehend phrases and terms that are not available in a dictionary and this creates more natural sounding dialogue.

Another important benefit of utilizing apps and online resources is Convenience and efficiency. Students can learn on their own time a program to fit their needs. YouTube and Podcasts allow the student to hear the English language being spoken. There are a lot of listen and repeat programs to enhance the memorization process. Apps and online resources provide a most entertaining way to learn, and a way to provide basic knowledge with an understanding of cultural factors, slang and idioms. These online resources are very much beneficial and effective for those students who have limited resources.

The use of online resources and apps and is very effective, convenient, and friendly to fit the English language student's individual learning needs. Learn a Song Podcast, Jokes in English, and Listen and Repeat Podcast can also be interesting ways to not only learn the English language but also knowing the culture as well.

The study shows that online English language Teaching is more time saving and convenient. 81% teachers said it is helpful in saving time and energy. Online English language teaching offers teachers multiple options for involving in motivating instructional activities. Online staff has more suppleness in teaching during non

conventional class times. They can also provide instructions anywhere they have the facility of Internet.

Examples of online teaching include teaching from home or from traveling to a meeting. The online teaching environment provides a more comfortable site for shyer English language students to take part in interesting course activities and discussions. This increases the number of participants, level of learning skills of second language, and the effectiveness of course discussion.

The online teaching environment also motivates students who are self motivated and more likely to start conversations, pose questions, and work together with their fellows and teacher. As each student is expected to post a reply to the conversation board, the teacher gets a strong sense of his students' comprehension of course material.

It's very interesting feature of online resources that students' engagement and learning skills increases. As all students are required to participate in discussion session, every student supposes to work through different problems and make new ideas and solutions. Students who normally do not take part in the face to face classes are able to post to a discussion and interact with their fellows in the learning process. As students have more time to recollect ideas and reply to the

teacher's question, teachers get more in-depth, researched responses from students.

By teaching English online, teachers reach a wide student population which was not easy to accessible. Communication and interaction with students from different parts of the country or the whole globe not only develops the students' English language learning experience but also the teacher's explore.

Duo lingo allows students to learn a new language while translating sites on the web. Duo lingo has English language learning programs and lessons for students, and as students take the lessons, they'll find themselves translating the web as they surf effectively learning to read and speak the language they are interested in by looking at and hearing what local speakers are writing and saying. With most programs students 'will spend most of their time translating, seeing the language and dictating. There are some language exercises too, although they are not the main focus.

This characteristic of Duo lingo makes students active and communicative as they themselves learn new things about second language. Results shows that learning and teaching of English as second through Duo lingo app is fun and game playing activity as students participate with teacher in this process for achieving targets. 88 % teachers were in the favor of the use of Duo lingo is helpful in the teaching process and

it makes their students communicative, confident and active.

There are many apps; Anki, duo lingo, memrise, mind snaks, study blue, mosalingua, open language, roseeta stone, fluent u, and busuu which are really helpful in English language teaching and learning. By working *with* technology, using some of these apps will effectively help English language teachers add a new aspect to their teaching. It'll also break from the conventional classroom and it'll reinforce the skills of English language learning. Many of these apps are even free of cost. Teachers can use these apps during class to again their students' attention and interest.

The interesting features of these apps are that they give a friendly teaching environment and they can be used both during the class time and outside of the learning environment. Apps are so easy to use for both students and teachers, and require totally no prep time. The study shows that Modern technology also corrects the mistakes of the students. 81% teachers of the study agreed with that language learning apps give quick feedback to students and students learn more information and knowledge through these types of apps. Teachers recommend these apps for gathering feedback from students. It is really very effective way to receive feedback from the entire class at the end of the session.

Screen Casting and Education

Screen casting is when teacher records a video of his computer screen during class or after for teaching or sharing ideas. An easy way to use this tool is to make short instructional videos to help students to study independently or revise a topic. Teacher can create clips outlining different writing styles or possible students can work together to create clips on important themes. Teacher can get students involved and ask them to create short videos explaining English poems for improving English language skills.

Online courses can also want English language students to create screen casts of the necessary course material to bring the engagement to both sides of the exchange between teacher and students. Students uploading their screen casts for the help of the whole online class create an effective learning experience.

English Teachers are always motivated to find better and more efficient ways to offer positive feedback on student assignments. Screen casting can be the ideal tool to rapidly create meaningful comments on an evaluation or assignment that go beyond text.

A main benefit of screen casting is that the observer can watch the screen cast at a time when it is best for them because learning does not only take place in an academic setting. Moreover,

the viewer can understand the information at their own through pausing and re-watching various portions. The study shows that the use of screen casting makes students independent and creative, as students feel confident and motivated while making videos.

The study shows that modern technology has more advantages than its disadvantages as 85% teachers were in this favor. No doubt, Modern technology has negative aspects too, it depend on teachers and students how they use it in English language classrooms. If technology is used effectively in teaching English, it can facilitate learning environment in many ways. Technology is very efficient in improving students' all language skills and makes them a competent communicator. It makes teaching English very interesting, motivating and attractive.

Conclusion

In this modern era, English as international language has become an important medium of communication. Therefore, it has become necessary for everyone to learn this as second language.

Technology has brought revolution in the field of English language learning and teaching. In English language teaching and learning, teachers have many techniques to choose from modern

technology: computer, TV, CD player, electronic dictionaries, the internet, Audio Cassettes, DVDs, Mobile devices, Power Point videos and Skype. Through the use of technology students learn English language more eagerly and actively. Mobile devices and Internet connections are of the most popular and useful ways in language teaching for interaction between teacher and English language learning students. These devices enhance students' language learning skills; listening, speaking, reading and writing. We cannot deny the importance of technology in English language teaching process at secondary level in Pakistan.

So, teaching with modern technology at secondary level is inevitable and it positively affects students' performance in private schools of Pakistan. Modern technology makes English language teaching process interesting, entraining and friendly. It increases students' participation and motivation level in classrooms. Teachers can use these modern devices to make their task easy, convenient and time saving.

The number of English language speakers in Pakistan can be increased through the interesting features of modern technology. No doubt, Modern technology has negative aspects too, it depend on teachers and students how they use it in English language classrooms, if technology is used effectively in teaching English, it can facilitate learning environment in many ways.

References

ALEMI, M.; ANANI S.R.; LARI, Z. **Successful Learning of Academic Word List via MALL**:Mobile Assisted Language Learning. Educational Study Jounal, 5(6)., 2012.

AL-SAID, K. **Students' perception of Edmodo and Mobile Learning and thier reall Barrierss towards them.** The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2015, 167-180.

AVEDON, M. E.; BRIAN, B. S. **Learbing through Games**: The Study of Games. New York: John Wiley, 1971.

BEAUCHAMP, G. **Teacher use of the interactive whiteboard in secondary schools**. Towards an effective transition framework., 13(3), 2004, 327–348.

BELANGER, Y. **iPod first year experience final evaluation report**. Durham: Duke University, 2005.

BETCHER, C., LEE, M. **The interactive whiteboard revolution – Teaching with IWBs**. Victoria, Australia: ACER Pres, 2009.

BROWN, H. D. **Principals and Prictices of Langauge learning and teaching** . Englewood Cliffs,NJ: Prentice Hall, 2001.

CALDERON, J. F. **Methods Of reasearch and Thesis Writing. Mandaluyong City**: National Book Store .

CHANG, C. K.; HSU, C. K. **A mobile- assisted synchronously collaborative translation-annotation syestem for English as a foreign language reading comprehension**. Computer Assisted Language Learning, 24(2), 2011, 155-157.

CHEN, N. S.; HSIEH, K. **Effects of short-term memory and content representation type on mobile language learning.** Lnaguage Learning and technology, 2008, 93-94.

COCHRAN, W. **Sampling Techniques.** New York: Jhon Wiley & Sons, 1963.

COLLISION, G.; ELBAUM, B.; HAAVIND, S.; THINKER, R. **Facilitating online learning:Effective strategies for Moderators.** San Francisco, CA: Atwood Publishers, 2000.

DAVIES, G.; HEWER, S. **Introduction to new technologies and how they can contribute to language learning and learning**. Slough: Thames Valley University, 2012.

DEMIREZEN, M. **The Foundations of the Communicative Approach and Three of Its applications**. Journal of Language and Linguistic Studies, 7(1), 57-58.

DUDENEY, G. A. **How to Teach English with Technology**. Harlow: Pearson Longman, 2007.

FERNANDEZ-ULLOA, T. **Teaching with Social Network**: Facebook and Twitter. California State University, 2013, 46.

GEE, J. A. **Language and learning in the digital age**. London: Routledge, 2001.

GODWIN-JONES, R. **Messaging, gaming, peer-to-peer sharing: Language learning**. Language Learning & Technology, 2005, 17-18.

HALL, I., & HIGGINS, S. **Secondary school students' perceptions of interactive whiteboards**. Journal of Computer Assisted, 2005, 102–105.

HAYO, R. **Twenty Ideas for Using Mobile Phones in the English Language Classroom**. Language Learning and Technology , 2001, 55-56.

HARTOYO, R. **Instructional media And technologies for learning** . Beijing : Higher Education press, 2006.

HSIEH, S.; KINSHUK. **Emerging teaching strategies for supporting**. Cambridge: University of Cambridge, 2008.

JEWELL, M. **Reall-World context,skills and service learning for secondary shool language learners:**Learning language through technology . Alexandria: TESOL, 2006.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction**: Game-based methods and strategies for training and education. San Franciso, CA: Jhon Wiley & Sons, 2012.

KIERNAN, P. J.; AIZAWA, K. **Cell phones in task based learning**. Technology and language learning, 2004, 71-72.

KUKULSKA-HULME, A. **Mobile Learning**: A Handbook for Educators and Trainers. London: Routledge, 2005.

KUMELASHVILI, K. **Teahing Foreign Language by using Technology**. Online Journal of Humanities, 3, 2016.

LAURILLARD, D. **Rethinking university teaching**: A framework for the effective use of educational technology. London: Routledge, 2002.

LITCHFIELD, B. **Helping Your Students paln computer projects.** The computing teachers, 1995, 37-38.

MADHAVAIAH G.; NAGARAJU C. H.; PETER S. **Importance of Technology in Teaching and Learning English.** International Journal of Scientific Research , 2013, 146-147.

MOURSUND, D.; BIELEFELDT, T. **Will new teachers be prepared to teach in a digital age?** Santa Monica, USA: International Society for Technology in Education, 1999.

NOLFF, D. **Computer Assisted Language**. California: MC Graw Hill Company Ltd, 1999.

NOMASS, B. **The Impact of Using Technology in Teaching Enlish as a second Language.** English Language and Literature Studies, 2013, 111-113.

LEE, R. **Teaching and researching language learning strategies. Harlow**, UK: Pearson Longman, 2011.

RICHARD-AMATO, P. A. **Making it happen: Interaction in the second language classroom:** From theory to practice. New York: Longman, 1988.

RICHARDS, C. **Hypermedia,internet communication, and the challenge of redefining literacy in the electronic age**. Language Learning &Technology , 4(2), 2000, 59-61.

RIXON, S. **How to use games in language teaching.** London: Macmillan, 1981.

SHAMIM, F. **Trends,issues and challenges in English Language Education in Pakistan**. Aisa Pacific Journal Education , 28(3), 2008, 235-237.

SINGHAL, M. **The internet and foreign language education**: Benefits and challenges. The Internet TESL Journal, 3(6), 1997.

STANLEY, G. **Language teaching with Teachnology**. Cambridge: Cambridge University press, 2005.

STEMLER, L. **Educational characteristics of multimedia Projector**. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 1997, 132-133.

TAPSCOTT, D. **Growing up Digital**: The Rise of the Net Generation. New York: McGraw- Hill, 1998.

THORNTON P.; HOUSER, C. **Using mobile phones in English education in Japan**. Journal of Computer Assisted Learning, 21, (3), 2005, 217-218.

VANGHAN, T. **MULTIMEDIA: Making it work.** Beijing: Qing Hua University Publishing House, 2004.

TERRY. **Language teaching games and contests**. London: Oxford University Press,
1999.

WANG, S.; SMITH, S. **Reading and Grammer Learning through Mobile Phone**. English Language Learning &Technology, 17(3), 2013, 117-119.

WARSCHAUER, M. **Computer-Mediated Collaborative Learning**:Theory and Practice. Modern Language Journal, 81(3), 1997, 470-481.

YANG, S.; CHEN. **Language Learning on the World Wide Web**. Journal of Education Computing Research, 24(2), 2001, 155-159.

ZDYBIEWSKA, M. **One-hundred language games**. Warszawa: WSiP, 1994.

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3

A educação nos tempos de pandemia: tecnologias e afetos ressignificados

Fabíola Paes de Almeida Tarapanoff
Doutora em Comunicação pela
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).
Professora da Pós-Graduação *Lato Sensu* em
Comunicação - FIAM-FAAM-Centro Universitário.
Integrante do grupo de pesquisa
Mídia, Arte e Cultura (MAC), da UMESP,
coordenado pelo Prof. Dr. Herom Vargas.
E-mail: fatarapanoff@gmail.com

Introdução

Com sua brutal letalidade, a Covid-19, causada pelo novo coronavírus gera reflexão sobre a importância das relações interpessoais devido à falta de contato físico causada pela quarentena. A área de educação também foi afetada, obrigando diversas instituições de ensino superior, que oferecem aulas presenciais, a repensar as aulas ministradas em 2020.

Nesse momento, ganha força o modelo de aulas remotas, que já tinha ganhado espaço nos últimos anos por possibilitar a facilidade de acesso a qualquer tempo e lugar. No entanto, o diferencial é o destaque para as aulas ao vivo e em tempo real. A medida foi estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da portaria nº 343 de 17 de março de 2020 em caráter emergencial, para permitir a substituição das aulas presenciais nas instituições de ensino do país por aulas que favoreçam os meios e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

De acordo com o MEC, a intenção é de não ser prejudicial ao andamento dos cursos. A portaria valia inicialmente por 30 dias, mas acabou sendo prorrogada, devido às orientações de órgãos competentes como: Ministério da Saúde e as secretarias de saúde estaduais e municipais. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC)[1],

1 Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 ago. 2020.

de 21 de maio de 2020, das 69 universidades federais brasileiras, 56 estavam com as atividades acadêmicas de graduação totalmente suspensas e 13 estavam com atividades na graduação funcionando parcialmente ou totalmente. A realização de aulas a distância foi adotada principalmente por instituições de ensino privadas.

No contexto atual, é preciso repensar sobre novas formas de lecionar e também ouvir os docentes para compreender quais as melhores maneiras de ensinar diante das adversidades. E considerar a necessidade de capacitação dos docentes, que tiveram de se adaptar às novas condições em um curto espaço de tempo. Minozzo, Cunha e Spindola (2016, p. 2) contribuem ao informar quanto à utilização de metodologias diferenciadas do convencional, levando o professor a perceber que o processo de ensino e aprendizagem também sofre alterações. Por isso, a necessária capacitação, pois ao sair da sala de aula física para a virtual, sem ser o habitual e milenar uso dos métodos tradicionais de ensino, são necessárias adaptações.

Este artigo tem como intuito compreender quais as tecnologias mais usadas hoje para professores de ensino superior em aulas remotas, quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes nessa modalidade e quais soluções paras apresentar aulas mais interessantes. A metodologia inclui levantamento bibliográfico e pesquisa quantitativa

semiestruturada com professores do ensino superior e divulgada em redes sociais como Facebook e LinkedIn no mês de agosto de 2020. A fundamentação teórica inclui autores como: Paulo Freire, Stuart Hall, José Moran, Fredric M. Litto e Homi Bhabha.

Educação a distância - Conceito e história

Inicialmente, é preciso compreender melhor o conceito de Ensino EAD e o cenário no país. Existem vários conceitos de Educação a Distância e pode-se destacar o de Moran:

> Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Esta modalidade de educação é efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais (MORAN, 2009, on-line).

No seu sentido fundamental, a Educação a Distância é o ensino que ocorre quando aquele que ensina e o que aprende estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e propõe-se que ela seja contornada por meio do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens.

De acordo com Gouvêa & Oliveira (2006), alguns compêndios citam as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor presentes

na Bíblia, como o início da Educação a Distância. Elas teriam sido enviadas em meados do século I e ensinavam como viver dentro de doutrinas cristãs.

Depois desse período, podem ser estabelecidos alguns marcos da história desse tipo de aprendizado. Em 20 de março de 1728, foi anunciado um curso pela *Gazeta de Boston*, em que o Prof. Caleb Philipps oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. Depois das iniciativas de alguns indivíduos, a educação a distância passou a ser realizada por instituições. Em 1840, no Reino Unido foi inaugurada a primeira escola por correspondência na Europa.

Segundo Fredric M. Litto, na obra *Aprendizagem a distância* (São Paulo: Imprensa Oficial, 2010), a Universidade de Londres iniciou em 1858 cursos por correspondência e contou com alunos ilustres como Mahatma Gandhi e Nelson Mandela, que estudaram Direito, além de quatro cientistas que depois receberam o *Prêmio Nobel.*

Durante os primeiros 50 anos, o "sistema de entrega" do conhecimento em educação era o material impresso, que o aluno recebia pelos Correios. Os cursos por correspondência eram econômicos tanto para a instituição quanto para os alunos. Em 1892, o Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América criou a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes (ALVES, 2011, p. 86).

Na primeira década do século XX, com o advento do cinema, essa tecnologia passou a ser usada para o ensino e escolas, universidades e empresas criaram cursos inteiros em filmes que eram distribuídos no país e internacionalmente.

Nos anos 1930 e 1940, com o rádio, esse meio passou a ser usado para o ensino a distância. Como explica Alves (2011), em 1935, o Japanese National Public Broadcasting Service começou seus programas escolares pelo rádio, como complemento da escola oficial. Em 1947, a tradicional Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, na França, passou a transmitir quase todas as matérias relacionadas à literatura por meio da Rádio Sorbonne. O mesmo ocorreu nos anos 1950 com a televisão. Em 1956, a Chicago TV College (EUA) iniciou a transmissão de programas educativos pela televisão, cuja influência pode ser notada em outras universidades do país. Na Argentina, em 1960, foi criada a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, que buscava integrar materiais impressos à televisão.

Na segunda metade do século XX, com o audiocassete e o videocassete aumentaram as opções à disposição para os estudantes, permitindo a mobilidade e aprender em qualquer tempo e local. A conveniência de estudar onde e quando quiser se tornou uma das principais características da Educação a Distância. E, a partir dos anos 1990, com o uso massivo de computadores e da internet,

essa forma de ensino deu um salto exponencial. De acordo com Litto:

> No mundo da aprendizagem a distância, o computador é importante porque combina numa única tecnologia todos os meios usados anteriormente para aprender – textos, sons, imagens (tanto estáticas, como fotografias e desenhos, quanto animadas, como filmes e vídeos), possibilitando alterar o tempo e o espaço (LITTO, 2010, p. 21).

Atualmente, milhares de universidades trazem a EAD e os chamados *open courses* ou *MOOCs (Massive Open Online Course* - Massivos Cursos Online Abertos), como os das Universidades de Harvard e de Oxford. Também há diversas opções de ensino em canais no YouTube e em *podcasts* em aplicativos disponíveis para *smartphones*, que impulsionam o ensino informal. Como explica Castells, vive-se a “sociedade em rede”, em que:

> Redes interligadas que se tornam fonte de formação, orientação e desorientação da sociedade, por isso é que a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social (CASTELLS, 1999, p. 573).

Segundo a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), a Educação a Distância no

Brasil começou em 1904, com uma reportagem publicada no *Jornal do Brasil*, em um anúncio nos classificados que oferecia curso de datilografia por correspondência (ABED, 2011).

Em 1922, foi realizada a primeira transmissão radiofônica2 no Brasil, durante a *Exposição Internacional do Rio de Janeiro*, com apoio da Westinghouse e da Western Eletric. Roquette Pinto disse na ocasião: "eis uma máquina importante para educar nosso povo."

No dia 20 de abril de 1923, Roquette Pinto e Henrique Morize fundaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, na Academia Brasileira de Ciências, com o *slogan*: "Trabalhar pela cultura dos que vivem em nossa terra e pelo progresso do Brasil". Essa função educativa do rádio tornou-se oficial em 1936 quando Roquette Pinto doou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Surge aí o sistema de Rádios Educativas no Brasil.

Apesar da intenção de ter uma programação educativa popular, os conteúdos ainda eram muito elitizados, com cursos de literatura francesa e inglesa, aulas de italiano, português e francês. E também as condições de acesso da época faziam com que o novo veículo apresentasse um nível de cultura compatível com o da elite, que podiam comprar os aparelhos.

Em 1933, outro marco: a criação da Rádio Escola Municipal do Distrito Federal, sob

a coordenação do educador Anísio Teixeira, fundamental na história da educação do Brasil e que se preocupou em desenvolver uma didática específica para o ensino radiofônico.

Segundo Vianney et al. (2003, p. 49), instituições como o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro também foram fundamentais para a formação profissional de mais de 3 milhões de brasileiros até o ano 2000.

E depois do rádio, a TV foi importante nesse processo, desde que foi realizada a primeira transmissão, patrocinada por Assis Chateaubriand. Belloni (2002, p. 129) ressalta a importância de vários programas de iniciativas públicas e privadas como o *Movimento de Educação de Base (MEB)*, o *Projeto Minerva*, o *Telecurso 1º Grau* e o *Telecurso 2000.* Muitos desses programas buscavam a divulgação do conhecimento e a formação da cidadania por meio do rádio e da televisão.

A década de 1990 representou um *boom* da EAD no Brasil, pois essa forma de ensino tornou-se oficial e considerada "modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino", a partir da publicação da lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em dezembro de 1996. A expansão da internet contribuiu para a instalação da EAD na maioria das instituições nos níveis de graduação e pós-graduação (VIANNEY et al., 2003, p. 49).

No final dos anos 1990, foram criadas grandes redes e consórcios de universidades públicas e privadas

que buscavam ampliar as oportunidades de formação superior (VIANNEY et al., 2003, p. 57). Também vale destacar o papel da EAD em programas de educação continuada de docentes como *TV Escola* e *Um Salto para o Futuro*. Muitas empresas passaram a investir em educação, criando universidades corporativas, como Petrobras e Banco do Brasil.

Em 2017, houve mais uma atualização em relação ao EAD, por meio do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, vigente até a atualidade, que define, no seu primeiro artigo:

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, on-line).

Diferenças EAD e aulas remotas/Novas ferramentas tecnológicas

A Educação a Distância pode ser utilizada de forma síncrona (em tempo real) ou assíncrona e as aulas podem ser acessadas depois, para assistir

mais tarde. E é interativo, permitindo diálogo maior entre quem produz o curso e o estudante.

Também pode ser totalmente a distância, híbrido ou *blended*. De acordo com Moran (2015), híbrido significa misturado, *blended.* A educação sempre foi híbrida e combinou diversos espaços, tempos e metodologias. Mas com a internet e a interatividade, torna-se um "ecossistema mais aberto e criativo" (MORAN, 2015, p. 27).

É importante destacar que o recurso de gravar e disponibilizar o material de uma aula remota não é um método similar a EAD e sim busca potencializar a ferramenta. Pois o intuito do recurso é de proporcionar o acesso dos alunos que não acompanharam a aula de forma remota ou possibilitando revisar a explicação do professor e tirar dúvidas. As aulas remotas são preparadas pelo professor da disciplina e ocorrem geralmente no horário da aula presencial.

Já na EAD, o conteúdo é preparado especialmente para esse formato, sendo utilizados textos, áudios e vídeos, buscando uma interatividade e uso maior de recursos. Os conteúdos podem ser acessados a qualquer momento, enquanto as aulas remotas ocorrem em horários específicos, com o professor participando ao vivo. Podem ser acessadas depois, se o professor gravar e disponibilizar a aula. E na EAD, o material é preparado por um professor conteudista e um tutor é responsável por tirar dúvidas dos alunos.

Há uma série de ferramentas e tecnologias que podem ser usadas. Serão vistos os mais utilizados na atualidade e suas vantagens e desvantagens. Entre elas estão: Google Teams, Zoom, Hangouts, Blackboard, Duo, entre outras. A maioria são *softwares* de teleconferência, antes muito usados em reuniões corporativas. Fantin (2011) destaca a importância das tecnologias digitais para a sociedade e abre espaço para o papel que as mídias têm na contemporaneidade.

Na sequência, serão apresentadas algumas ferramentas (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020):

- **Moodle –** Sua principal utilização é a organização da disciplina e de cursos e aulas on-line. O programa permite criar esses cursos, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem. Além disso, está disponível em 75 línguas diferentes.

- **Google Classroom** – O "Google Sala de Aula" é um serviço grátis para professores e alunos Depois de conectada, a turma passa a organizar as tarefas on-line. É possível também criar cursos on-line, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.

- **YouTube** - Plataforma de compartilhamento de vídeos e de transmissão de vídeos, como "*lives* gravadas". O docente pode criar seu próprio canal e ser acompanhado por discentes.

- **Facetime** – Pode ser usado na transmissão de aulas e no Facebook trazer informações em grupos fechados. É mais utilizado no ensino médio e superior.

- **Hangouts/Google Meet** - Aplicativo para fazer videoconferências on-line com diversos participantes, sendo 100 na versão gratuita, tendo o tempo máximo de 60 minutos por reunião na versão. Iniciou com o nome Hangouts e depois virou Google Meet.

- **Blackboard[2] –** sistema de uma das líderes mundiais de tecnologia educacional, é considerado um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Entre os produtos estão o Learn, que une conteúdo, ferramentas colaborativas e aprendizagem em um só lugar, o Open LMS, baseado no Moodle e que pode ser mais personalizado. Há também o Collaborate, ferramenta de webconferência e sala de aula virtual para a instituição. E o Ally, que transforma os conteúdos, deixando-os mais acessíveis.

- **Vídeo WhatsApp -** É uma ferramenta prática e muito utilizada, mas permite dividir a tela com até quatro pessoas. E, às vezes, muitas pessoas interagem, ficando difícil separar os conteúdos relevantes.

---

2 Disponível em: https://blackboard.grupoa.com.br. Acesso em: 10 ago. 2020.

- **Duo – Deutsch-Uni Online -** Plataforma on-line alemã que oferece recursos como vídeos e textos.

Pesquisa com professores

Procurando dar subsídios a este artigo, foi realizada pesquisa quantitativa semiestruturada utilizando o Google Docs (14 questões de múltipla escolha e 6 abertas), divulgada entre 2 e 10 de agosto de 2020 em redes sociais como Facebook (perfil da autora e comunidades como "Professores Universitários" e "Professores no Ensino Superior") e LinkedIn (perfil da autora). Foram obtidas 50 respostas de docentes do ensino superior que estão realizando aulas remotas.

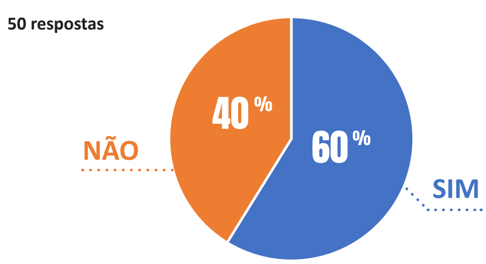
De acordo com Antônio Joaquim Severino, em *Metodologia do trabalho científico* (23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007), a pesquisa quantitativa compreende um universo maior de pessoas e o questionário é:

> Um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos (SEVERINO, 2007, p. 125).

Foram realizadas 14 questões de múltipla escolha e 6 abertas. Nas questões de múltipla escolha foi perguntado sobre a formação acadêmica e 34% concluíram o Mestrado e 28% o Doutorado, sendo a maioria formada por homens (54,9%). A maioria atua em instituições da região Sudeste (82, 4%) e tem entre 35 e 40 anos (23,5%). Destaca-se, também, a faixa etária de 45 a 50 anos, com 19,6%. A maioria atua na área de Ciências Humanas (49%) ou de Ciências Sociais Aplicadas (49%), sendo predominante o ensino privado (88,2%).

A maioria atua no ensino superior por 10 anos ou mais (51%). A faixa entre 1 e 5 anos também é expressiva, com 23,5%. Quando perguntados se já trabalharam com ensino a distância ou lecionaram aulas remotas devido às circunstâncias emergenciais como da epidemia, 60% dos respondentes afirmaram que sim.

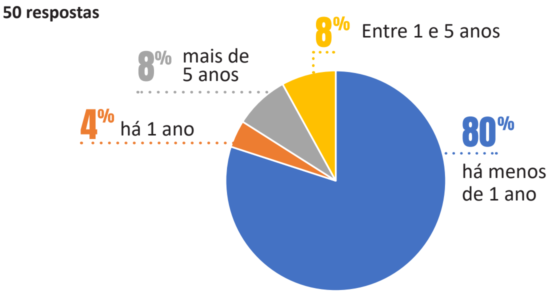
Figura 1 – Professores (as) que já trabalharam com ensino a distância em decorrência de circunstâncias emergenciais (como a pandemia)



Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Sobre o tempo em que atua com aulas remotas, 80% afirmaram que há menos de 1 ano, o que revela que a prática é recente para a maioria.

Figura 2 – Tempo de atuação de professores(as) em aulas remotas

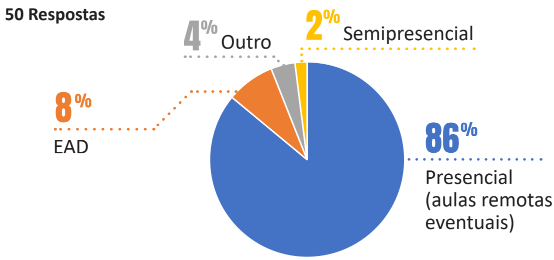


Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Em relação ao tipo de aulas, 88% são síncronas, ou seja, realizadas em tempo real para as turmas presenciais.

Predominantemente, essas aulas fazem parte de um curso presencial (86%), o que mostra que as aulas remotas foram adaptadas em decorrência de uma situação emergencial.

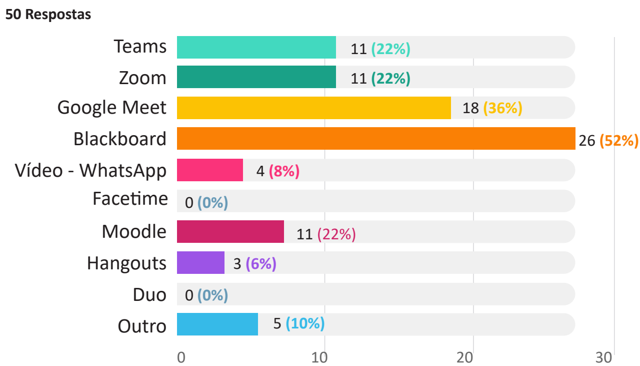
Figura 3 – Tipo de aula que costuma lecionar



Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

As ferramentas mais utilizadas em aulas remotas são: Blackboard (52%), Google Meet (36%), Teams (22%) e Zoom (22%).

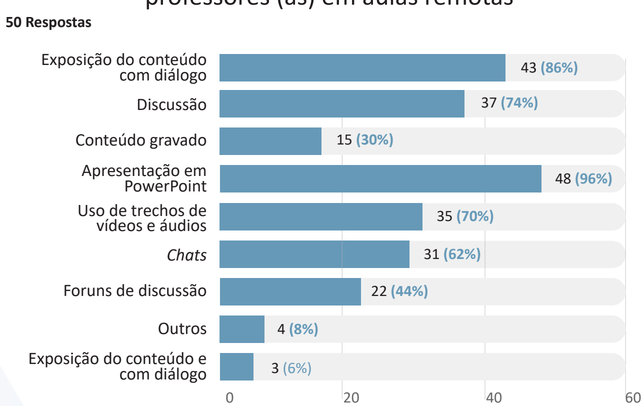
Figura 4 – As ferramentas remotas mais utilizadas por professores (as)



Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Entre os recursos mais utilizados (múltiplas respostas) em aulas remotas estão: uso de PowerPoint (96%), exposição do conteúdo com diálogo (aula expositiva-dialogada) por 86% e uso de trechos de vídeos e áudios (70%).

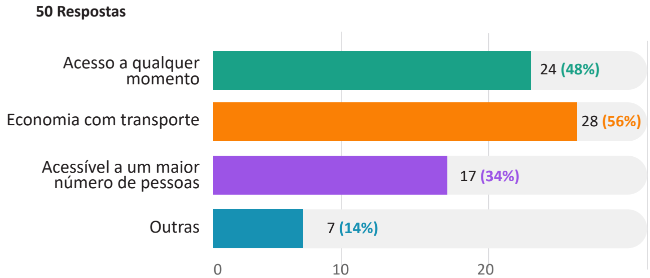
Figura 5 – Os recursos utilizados por professores (as) em aulas remotas



Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Quanto aos benefícios de uma aula realizada dessa forma estão: economia com transporte (56%), acesso a qualquer momento (48%) e ser acessível a um maior número de pessoas (34%).

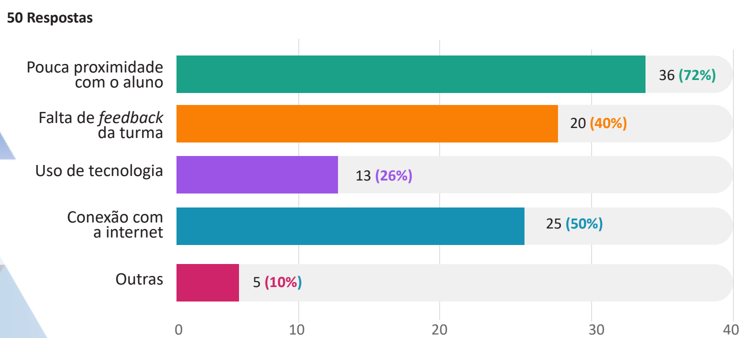
Figura 6 – Os benefícios da aula remota



Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Em relação às dificuldades encontradas estão: pouca proximidade com o aluno (72%), conexão com a internet (50%) e falta de *feedback* da turma (40%).

Figura 7 – As dificuldades da aula remota



Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Quanto aos equipamentos mais usados para lecionar, estão: *notebook* (80%), computador de mesa (22%) e celular (16%).

Em relação às perguntas abertas, foi questionado: "Com a pandemia da Covid-19, quais os desafios na transição de aulas presenciais para remotas?".

Os problemas mais apontados foram: questão da conexão com a internet, pois nem todos têm acesso a computador e *smartphone* e também à tecnologia. Também foi citada a dificuldade de dialogar com os alunos dessa forma sem ter um preparo maior:

> *Urgência em adaptar dinâmicas para as aulas remotas e o domínio das ferramentas.*
>
> *Internet de boa qualidade, muitas vezes a plataforma não suporta a quantidade de alunos e também a falta de atenção de alguns alunos.*
>
> *Dependência da qualidade da internet, comunicação problemática com os alunos, especialmente o retorno deles, plataforma muito deficiente, o que impede a reprodução de vídeos com qualidade etc.*
>
> *Adaptar conteúdo de aulas presenciais para o ensino remoto, manter os alunos participativos, uma vez que não os vemos e não os sentimos.*

Outros notaram similaridade no comportamento de alunos na sala de aula e on-line:

> *Os desafios foram menores do que eu esperava. A timidez / insegurança do aluno é a mesma da sala física, a maioria se cala e se "protege" desligando o vídeo. Isso é ruim. O nível de "ruído" diminui ou acaba, não tive mais de chamar a atenção de ninguém por falar junto comigo ou com colegas e isso é ótimo, reduz o estresse. Os alunos que já dialogavam presencialmente continuaram sendo os que dialogam a distância.*

Também foram citadas a falta de treinamento e de capacitação para utilizar essas tecnologias:

> *1) O treinamento para a utilização da plataforma.*
> *2) Depois a adaptação do conteúdo para as aulas em ambiente virtual.*
> *3) A estrutura física que acaba ficando a cargo dos próprios professores (internet e computadores).*
>
> *A IES exigiu uma imediata adaptação dos docentes e discentes ao contexto remoto. Acredito que faltou uma pausa, um momento de esclarecimento, de planejamento. Faltou uma comunicação mais responsável e afetiva para considerar tudo o que deveria ser adaptado.*
>
> *A nossa transição foi rápida. Não tivemos interrupção. Da mesma forma a*

> *aceitação, que foi considerada em torno de 93%. Nosso maior desafio foi manter contato com os alunos que residem em regiões rurais e a internet, na maioria das vezes, é inconstante.*

Quanto às perguntas: "Em relação a como deve ser uma aula remota, em sua opinião?" e "Quais as metodologias e recursos que devem ser usados?", muitos responderam que é necessário aproveitar os recursos multimídia:

> *Condições para que as ferramentas e demais recursos extras (vídeos, por exemplo), possam ser utilizados de maneira competente. Número limitado de alunos como em uma sala de aula presencial, para que o atendimento possa ter qualidade e a avaliação seja justa.*

Também foi destacada a necessidade de tentar recriar a dinâmica de sala de aula:

> *Aula remota pode considerar recursos atípicos do cotidiano da sala de aula, como matérias ao alcance de um* click*. Considero o ambiente hipermídia com múltiplas possibilidades de navegação simultânea: vídeos do YouTube, indicação de textos em portais de informação e notícia.*

> *Devem ser usados diversos recursos e interatividade com atividades a serem executadas pelos alunos, se possível, em todas as aulas. É importante dividir cada aula em ciclos, em que se atribuem tare-*

fas para alunos em alguns momentos e o professor tem a palavra em outros.

Também comentaram sobre a necessidade do contato mais permanente entre professor e aluno:

A aula remota deve buscar, na medida do possível, recriar a interação que existe no contexto da sala de aula presencial. Varia muito de disciplina, mas a utilização de suporte audiovisual acaba sendo fundamental tendo em vista o meio utilizado.

A aula remota deve conter um contato mais vivo e permanente com o aluno, mesmo que se utilizando de tecnologias de exposição de conteúdo. É importante o aluno perceber essa proximidade, esse contato.

Quanto à capacitação para realizar essas aulas, 23 responderam que sim:

Sim: treinamento técnico para as ferramentas e diversos treinamentos de novas metodologias para aulas a distância, publicação de quiz*, PBL, sala invertida (para apresentação dos alunos), edição de* podcasts *e vídeos, entre outras formas de capacitação.*

Sim. Quando iniciei na docência como professora-assistente na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), tive a oportunidade de realizar cursos voltados à EAD.

Já 14 responderam que em parte e 13 não:

> *Na segunda, dia 13/3 as aulas foram interrompidas. Foram feitas duas palestras com um técnico da Microsoft, inexperiente em práticas docentes e no dia 20/3 teve aula remota usando Microsoft Teams. Claro que houve problemas.*
>
> *A instituição diz que sim, mas o "treinamento" foi, para ser sutil e polido, insuficiente.*
>
> *Não teve nada, foi tudo intuitivo*

Quanto ao *feedback* sobre aulas remotas, as opiniões se dividiram, parte da turma se adaptou e entendeu o momento:

> *No começo reclamaram muito. Depois entenderam o momento e a necessidade. No entanto, sempre há algum tipo de reclamação. Primeiro a qualidade da internet, segundo problemas eventuais com a plataforma da instituição e, principalmente, na cabeça deles é como se estivessem tendo EAD e não aulas remotas, então acham que estão "pagando" caro para não "ter aula"... Então tem de fazer um trabalho de conscientização para entenderem que estão tendo aula normalmente e que não é EAD, mas sim remotamente.*
>
> *Apesar de reclamarem da falta de presença, do contato direto, os alunos têm gostado e demonstrado isso com uma melhora sensível nos resultados do aprendizado.*

> *Disseram que estavam gostando, apesar das dificuldades do EAD.*
>
> *O feedback foi positivo. Em geral, os alunos conseguiram se adaptar e juntos adequamos os conteúdos presenciais para on-line.*
>
> *Aulas proveitosas, mas com muitos desafios.*

Mas há queixas sobre a diferença em relação às aulas presenciais e por acharem cansativas as aulas remotas:

> *Como leciono muitas disciplinas práticas, eles reclamam ou de não ter um computador bom o suficiente ou de eu não dar atendimento individualizado.*
>
> *Eles acham muito cansativas. Depois de uma hora percebo que muitos já não estão seguindo a aula.*
>
> *Preferiam presencial.*
>
> *Muitas queixas. Alunos não têm amplo acesso a internet ou equipamentos.*

Quanto à previsão de retorno de aulas presenciais em sua instituição de ensino e se há divergências de quando isso deve ser feito, a maioria respondeu na época da pesquisa realizada por esta autora (agosto de 2020), que não havia previsão, que dependia das decisões governamentais e devia ocorrer a partir de setembro ou outubro

desse mesmo ano. Isso não ocorreu, devido ao avanço da pandemia e o retorno está acontecendo gradualmente no segundo semestre de 2021:

> *A Instituição de Ensino Superior (IES) quer acompanhar as determinações do Governo do Estado. A previsão é de retomada gradual em setembro.*
>
> *A partir da liberação pelo governo do Estado. Mas muitos alunos não querem ou não podem voltar. Os professores também. Enquanto não tivermos a vacina, existe muita insegurança. Mas a empresa está forçando a volta para que os alunos paguem as mensalidades.*
>
> *Uma das instituições segue as normas da secretaria estadual de educação, a outra do MEC, em ambas ainda está incerta a questão de retorno. Embora em São Paulo tenham divulgado que as escolas voltam em setembro.*

A última pergunta ofereceu aos docentes a possibilidade de inclusão de comentários adicionais e 8 deram sugestões. Entre elas, vale destacar:

> *Infelizmente com as aulas remotas muitas IES demitiram professores e coordenação e a redução da carga horária e salários.*
>
> *Aproveitar uma pandemia para implementar estratégias e tomar medidas que busquem única e exclusivamente o lucro e, como consequência, prejudique o trabalho do professor com salas virtuais*

lotadas com o intuito de economizar o salário dos professores e diminuir o número de aulas pode ser considerado desumano. Sobre os benefícios, acho válido destacar que existe a facilidade de acessar de qualquer lugar em toda hora, mas é preciso pensar quem tem esse acesso. Quantos têm acesso à internet, aí o benefício fica restrito a uma camada da população...

Considerações finais

Mesmo antes da epidemia, a sociedade contemporânea já havia trazido para a humanidade um afastamento de suas singularidades e classe e gênero, como aponta Bhabha (1998).

A diversidade humana no século XXI colocou a todos em um momento de trânsito, de “entrelugares” de tempo e espaço. Esse “novo normal” em que se vive, exige uma adaptação maior ainda, repensar a cultura e a educação de uma sociedade:

> O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retorna o passado como causa social ou precedente estético; ele renova o passado, refigurando-o como um ‘entrelugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado presente’ torna-se parte da necessidade e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

Como explica Stuart Hall, há uma crise de identidade, que faz parte de um processo mais amplo de mudança: que está "deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social" (HALL, 2006, p. 7).

Em 2020, a educação precisa ser repensada e professores que, por anos lecionaram de forma presencial, tiveram de se adaptar rapidamente e com pouco treinamento às novas condições, conforme visto na pesquisa. É interessante notar que há muitas queixas sobre a questão da conexão e de que as aulas remotas são longas ou cansativas.

Há ainda uma preocupação com a precarização que pode conduzir esse tipo de ensino, levando à demissão ou salas virtuais com grande número de alunos. Mas os alunos também percebem o esforço dos professores em oferecer o conteúdo, mesmo com as dificuldades presentes. Sentem falta da proximidade e do *feedback*, mas muitos até se encorajam em fazer perguntas que não fariam em sala de aula. Muitos notaram a necessidade de estimular a interação com atividades que demandem mais *feedback* e participação ativa:

> *Nas aulas remotas, o estímulo à interação aluno-professor torna-se ainda mais fundamental. Isso pode ser feito de diversas formas: com atividades que demandem* feedback*, participação ativa etc.*

Apesar das dificuldades de um momento muito singular, a maioria dos docentes mostra o amor pela profissão e que tem trabalhado mais do que nas aulas presenciais para conseguir adaptar o conteúdo de suas aulas e oferecerem metodologias ativas para que os alunos se interessem mais. Mostra-se importante em tempos de insegurança, a empatia e a convivência amorosa, mesmo que atravesse telas de aplicativos e de computadores:

> É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. [...] Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças (FREIRE, 1996, p. 4).

Mudanças que se mostram, muitas vezes, maiores do que a compreensão possa imaginar, mas que são necessárias e estão construindo novas formas de aprender e ensinar.

Referências

ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância:** conceitos e história no Brasil e no mundo. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ALVES, L. "Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo." In: **ABED**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

ANDRELO, R.; MANTOVANI, T. M. M. O rádio na educação a distância. In: **Observatório da Imprensa.** Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/ed677-o-radio-na-educacao-a-distancia>. Acesso em: 9 ago. 2020.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; NAPOLITANO, R. L.; BATISTA, F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia. **Rev. Augustus.** Rio de Janeiro, v. 25, n. 5, p. 255-280, jul./out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é educação a distância?** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BLACKBOARD. **Plataformas de tecnologia para educação**. Disponível em: <https://blackboard.grupoa.com.br>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Presidente da República. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. In: **Jus Brasil.** Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/462913965/decreto-9057-17>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril, 2002.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483. Acesso em: 23 abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: EGA, 1996.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a distância na formação de professores:** viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 ago. 2020.

MINOZZO, L. C.; CUNHA, G. F.; SPINDOLA, M. M. A importância da capacitação para o uso de tecnologias da informação na prática pedagógica de professores de ciências. In: **Revista Interdisciplinar da Ciência Aplicada**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ricaucs/article/view/4306>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MORAN, J. Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. In: **Ensino híbrido:** Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre (RS): Penso, 2015.

MORAN, J. M. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo, 2002. Publicado inicialmente como: Novos caminhos do ensino a distância. In: **Informe CEAD** - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, out.-dez. 1994. Disponível em: <http://www2. eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/ dist.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É.; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. In: **Observatório Socioeconômico da Covid-19.** Disponível em: <https://www.ufsm.br/coronavirus/wp-content/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/FAPERGS, 2020. Acesso em: 25 jul. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TARAPANOFF, F. Pesquisa Novas tecnologias - Uso em aulas remotas no ensino superior. Pesquisa realizada pela própria autora entre julho e agosto de 2020 por meio do Google Docs.

VIANNEY, J. et al. Universidade virtual: um novo conceito na EAD. In: MAIA, Carmem (Org.). **Ead.br: experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais, em tempo real.** São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2003. p. 47-62.

CAPÍTULO 4

CAPÍTULO 4

Cidadania e processos educativos em rádios comunitárias do interior paulista

Marcelo de Oliveira Volpato
Jornalista, Mestre e Doutor em Comunicação Social
pela Universidade Metodista de São Paulo.
Membro do Núcleo de Estudos de
Comunicação Comunitária e Local - Comuni (UERJ).
E-mail: volpatomarcelo@gmail.com

Introdução

No Brasil, o estudo sobre rádios comunitárias – apenas uma das inúmeras maneiras de se forjar a comunicação comunitária e popular – tem encontrado um contexto social singular após 1998, ano de instituição e legalização do serviço de rádio comunitária no País. Claro que, antes disso, inúmeras rádios livres e comunitárias já existiam, mas a partir dessa data, casos legalizados começaram a surgir. Passadas mais de duas décadas, o assunto continua mais que premente e atual.

Tais emissoras têm operado de maneira bastante complexa no que diz respeito às formas de produção de conteúdo, gestão, sustentação financeira e também em relação às estratégias de viabilização da participação popular e promoção da cidadania.

Baseando-se em relatos de casos empíricos, este trabalho pretende iniciar uma discussão acerca das possibilidades educativas engendradas no trabalho desenvolvido por rádios comunitárias autorizadas, pelo Ministério das Comunicações, a operar na Região Administrativa de Bauru, interior do Estado de São Paulo, enfatizando aspectos e dimensões do trabalho de promoção à cidadania. O texto tem base em pesquisa bibliográfica.

Uma breve trajetória histórica das rádios comunitárias

O movimento de radiodifusão comunitária no Brasil[1] pode ser considerado herdeiro do movimento de rádios livres, datadas da década de 1970.

Os primeiros casos no País, defende Cicilia Peruzzo (2004, p. 243), foram a Rádio Paranóica, em Vitória (Espírito Santo), a Rádio Spectro, de Sorocaba (São Paulo), Rádio Globo, de Criciúma (Santa Catarina) e Rádio Xilik, em São Paulo (São Paulo). Foram experiências que nasceram de diferentes motivações, desde o simples interesse em radioamadorismo ou radiocomunicação, até mesmo como forma de expressão popular ou de questionar a centralização dos meios de comunicação. Viu-se, nessas experiências, o início de um movimento que se estendeu para todas as 27 unidades federativas do País.

Como registraram Arlindo Machado, Caio Magri e Marcelo Masagão (1986, p. 15),

> De repente, começam a florescer, em vários pontos do país, discussões sobre a democratização dos meios de radiodifusão. A emergência de rádios livres em

1 Na América Latina, é difícil estabelecer um marco para o início destas experiências. José Ignácio López Vigil (2004, p. 515) sustenta que foi na Colômbia, no povoado de Sutatenza, em 1947, a primeira rádio não comercial do continente. Em Peruzzo (2004, p. 241), encontramos a Rádio Sucre, em 1947, na Bolívia. No mundo, Cicilia Peruzzo presume o ano de 1925, na Áustria, como primeira transmissão de rádio livre.

> São Paulo e Sorocaba não veio senão atiçar labaredas numa fogueira que já fazia as primeiras brasas. Daqui para a frente, a tendência é aprofundar-se cada vez mais o questionamento da atual estrutura de poder em rádio e TV.

Mais de 100 emissoras livres surgiram em Sorocaba (SP), o que levou a cidade a sediar um dos maiores movimentos de rádios livres do país, que ficou conhecido como “Verão de 82 da Liverpool Brasileira” (COELHO NETO, 2002, p. 52). Já naquela época, começaram a surgir os debates e mobilizações de contestação da concentração da mídia corporativa e em defesa da liberdade de expressão e democratização das comunicações, uma luta que perdura até os dias atuais.

Três edições do “Encontro Nacional de Rádios Livres”, sediadas em São Paulo (São Paulo), Goiânia (Goiás) e Macaé (Rio de Janeiro), já na fase pós-Constituição de 1988, deram conta de fazer surgir o Movimento Nacional de Rádios Livres, MNRL, conhecido como “Menerrelê” (COELHO NETO, 2002, p. 54).

A expressão “rádio comunitária” nasceria em 1995, no I Encontro de Rádios Livres e Comunitárias, como mostram Cicilia Peruzzo (2004, p. 252) e Armando Coelho Neto (2002, p. 61). Muda-se o nome, mas se mantém o ideal: comunicar para democratizar e democratizar para comunicar, comunicar para mobilizar e mobilizar para comunicar.

Todo esse processo culminou, em fevereiro de 1998, na aprovação da Lei 9.612, que instituiu o serviço de radiodifusão comunitária no País, e que representa considerável avanço na democratização do acesso do cidadão aos meios de comunicação, mesmo considerando que essa legislação, além dos decretos, portarias e normas subsequentes, de certa forma, contribuem para dificultar a disseminação desses veículos, levando também em conta uma série de distorções existentes nos processos de concessão e fiscalização das emissoras.

Fato é que as rádios comunitárias têm início na “alegalidade”[2], com a mobilização de inúmeros cidadãos e outros segmentos da sociedade, como os religiosos, aqueles do terceiro setor, movimentos sociais como o de rádios livres e, também, com as experiências do Movimento de Educação de Base – MEB (NUNES, 2004, p. 238).

Rádio Comunitária: alento e esperança na democratização das comunicações

As rádios comunitárias são emissoras de baixa potência, que, no Brasil, são regidas pela Lei 9.612, de 1998. Entretanto, as emissoras que

---

2 Fazendo uso do neologismo de Andrés Geerts e Víctor van Oeyen (2001, p. 56) já que, na época, não existiam leis que regulassem o serviço de radiodifusão de baixa potência. Por isso, não se trata de ilegalidade, mas sim de uma representação sobre o status de reconhecimento social e governamental sobre o que era feito pelo movimento de rádios comunitárias no Brasil.

merecem, de fato, ser nomeadas como tal são aquelas que veiculam informações de interesse da população, abertas à participação popular e que contribuem para o desenvolvimento local, para a ampliação da cidadania, da educação e da cultura dos integrantes da comunidade.

Essas emissoras possuem vocação comunitária porque estão intimamente ligadas à realidade local, assumindo com intensidade um compromisso com o desenvolvimento da comunidade e de seus integrantes. Fala-se, aqui, sobre o desenvolvimento de caráter integral e participativo, como pontuamos em outro texto (PERUZZO; VOLPATO, 2019).

Em outras palavras, apresentam finalidades, motivações, estratégias, conteúdos e gestão voltados para o bem-comum, isto é, para a ampliação da cidadania e da educação da sociedade civil. Possuem uma forma peculiar de trabalho que se diferencia, em alguns aspectos, das emissoras público-governamentais, comerciais e/ou religiosas, principalmente quanto à gestão, conteúdos, objetivos e finalidades.

Na concepção de Armando Coelho Neto (2002, p. 67), as rádios comunitárias têm propiciado atividades sociais e educativas que reforçam princípios consagrados por declarações internacionais, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante a liberdade de expressão.

Quando colocadas a serviço da população local, essas emissoras são capazes de cumprir sua função social, integrando os cidadãos e desenvolvendo suas capacidades. São emissoras que preenchem "lacunas deixadas pelas emissoras de médio e grande porte, que em geral não se prestam a servir as pequenas comunidades" (COELHO NETO, 2002, p. 68).

Nas palavras de José Ignácio López Vigil (2004, p. 508),

> Comunitário não é uma declaração de princípios assinada no primeiro dia de emissões e que depois fica guardada na gaveta. É um estilo de viver, de pensar, de relacionar-se com o público. Uma escala de valores. Aqueles que trabalham em uma rádio comunitária têm de responder com a mão na Bíblia, no Corão, no Capital ou na fotografia de sua mãe: 'Trabalho prioritariamente para o meu próprio benefício ou para ajudar a melhorar a qualidade de vida de meus semelhantes?'. Tal é a pergunta que deve queimar-lhes a alma.

O que se nota é que as rádios efetivamente comunitárias desenvolvem um trabalho diferente de outros tipos de emissoras porque se colocam à disposição das necessidades locais, fomentando projetos solidários de mobilização e transformação da atual realidade social.

No mesmo sentido, Cicilia Peruzzo (2007a, p. 69) defende que "a rádio comunitária que faz jus a este

nome é facilmente reconhecida pelos trabalhos que desenvolve” porque “uma rádio se faz comunitária quando se entrega à comunidade, quando atende a seus gostos e necessidades. É um estilo de vida, de relação com o público” (GEERTS; OEYEN, 2001, p. 36).

O que faz uma emissora comunitária não é sua potência baixa, sua transmissão em FM, sua autorização de funcionamento pelo Ministério das Comunicações, modo de produção artesanal ou precário, sem anúncios de apoiadores etc., mas sim seu *modus operandi*, isto é, sua proposta de trabalho, ancorada em princípios democráticos, socioculturais, educativos e participativos.

Na explicação de José Ignácio López Vigil (2004, p. 506), uma rádio é comunitária quando

> Promove a participação dos cidadãos e defende seus interesses; quando responde aos gostos da maioria e faz do bom humor e da esperança a sua primeira proposta; quando informa com verdade; quando ajuda a resolver os mil e um problemas da vida cotidiana; quando em seus programas são debatidas todas as idéias e todas as opiniões são respeitadas; quando se estimula a diversidade cultural e não a homogeneização mercantil; quando a mulher protagoniza a comunicação e não é uma simples voz decorativa ou uma propaganda publicitária; quando não se tolera nenhuma ditadura imposta pelas gravadoras, nem mesmo a musical; quando a palavra de todos voa sem discriminação ou censuras.

Também é necessário desmistificar um conceito que vem sendo defendido de que as rádios comunitárias devem trabalhar pela comunidade. Sem dúvida, a emissora que assim o faz cumpre uma função importante. Mas há que ir além e proporcionar canais efetivos de participação, para que a própria população local preste serviços para si mesma. Por isso se diz que uma emissora comunitária precisa ter gestão da "comunidade", isto é, quando os próprios cidadãos vão administrá-la em benefício de suas principais necessidades e a partir de sua realidade, produzindo uma comunicação autóctone e participativa.

Em última instância, há que se recuperar algo dito há quase 80 anos, pelo alemão Bertold Brecht (2005 [1932], p. 42), sobre a necessidade de transformar o rádio de aparelho de distribuição em aparelho de comunicação:

> O rádio seria o mais fabuloso meio de comunicação imaginável na vida pública, um fantástico sistema de canalização. Isto é, seria se não somente fosse capaz de emitir, como também de receber; portanto, se conseguisse não apenas se fazer escutar pelo ouvinte, mas também pôr-se em comunicação com ele. A radiodifusão deveria, consequentemente, afastar-se dos que a abastecem e constituir os radiouvintes como abastecedores.

Para isso, é mister que os gestores da emissora tenham como primazia a pluralidade de vozes, que sejam capazes de criar canais para o envolvimento dos cidadãos no dia a dia da rádio, em suas funções, criando um sentimento mobilizatório, na construção e no fortalecimento de "identidades projeto"[3] e identidades locais, ou seja, uma gestão que viabilize a participação popular, na qual seus integrantes envolvam-se no aprimoramento gradual de seu projeto comunitário.

Por consequência desse modelo de gestão, a produção tenderia a veicular um conteúdo deliberado e escolhido pelos próprios cidadãos, e uma programação voltada à realidade local seria sua tônica. As formas de produção e, em níveis mais avançados, os processos de gestão se basearia num modelo "participativo-representativo", já que estratégias de representação da população local seriam utilizadas, de forma rotativa, dando oportunidade de participação a todos os interessados.

Rádio Comunitária na promoção da cidadania

A cidadania tem assumido conotações e significados plurais, variando conforme o contexto histórico-social. Cronologicamente, há uma ampliação do seu significado, de forma gradual. Enquanto os

3 Ver Manuel Castells (1999).

direitos civis foram conquistados no século XVIII, os direitos políticos o foram no século XIX, os direitos sociais somente no século passado (século XX) e os direitos de terceira geração surgem na segunda metade do século XX (VIEIRA, 2005, p. 22).

Nota-se que noção de cidadania sempre esteve relacionada à ideia de direitos, o que, em sua essência, implica o reconhecimento de deveres porque assume a noção do bem comum e da responsabilidade individual sobre a coletividade.

Conforme Liszt Vieira (2005, p. 22), os direitos civis dizem respeito aos direitos individuais, que implicam liberdade, igualdade, propriedade, liberdade de ir e vir, direito à vida, à segurança. Os direitos políticos correspondem ao direito de reunião, organização política e sindical, participação política e eleitoral. Estes dois tipos são considerados direitos de primeira geração, enquanto que os direitos sociais seriam os de segunda geração e estariam relacionados ao direito ao trabalho, à saúde, educação. Já aqueles da terceira geração implicam o direito ao desenvolvimento, direito à paz etc. Passam a se relacionar não ao indivíduo, mas à coletividade, aos grupos humanos, à nação.

Se levarmos em conta a perspectiva dos "novos movimentos sociais, os direitos de terceira geração seriam os relativos aos interesses difusos, como direito ao meio ambiente e direito do consumidor, além dos direitos das mulheres, das

crianças, das minorias étnicas, dos jovens, anciãos etc." (VIEIRA, 2005, p. 23).

Na concepção de Norberto Bobbio (2004, p. 203), a cidadania e, por extensão, a preservação dos direitos do homem na atualidade, está ligada à manutenção e conquista de dois problemas fundamentais do nosso tempo: a democracia e a paz. "O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem são a base das constituições democráticas, e, ao mesmo tempo, a paz é o pressuposto necessário para a proteção efetiva dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional" (BOBBIO, 2004, p. 203).

Os direitos do homem, como se vê, não foram conquistados todos de uma só vez. Foram conquistados no decorrer da história e por meio de lutas e mobilizações, a exemplo da Revolução Francesa e da sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, do século XVIII. Por isso, a cidadania se apresenta como um processo aberto e em permanente construção, uma vez que, com a evolução histórica, representada por uma série de conquistas populares, na luta pela democracia, sua noção tem-se ampliado e adquirido novas conotações.

Contemporaneamente, segundo Vieira (2005, p. 23), luta-se também pelos direitos de quarta geração, ligados à bioética, à preservação da vida, tendo em vista a engenharia genética e a criação de formas de vida em laboratório.

"Os direitos da nova geração [...] nascem todos dos perigos à vida, à liberdade e à segurança, provenientes do aumento do progresso tecnológico" (BOBBIO, 2004, p. 209). Como exemplo, cita-se o direito de viver em ambiente não poluído, direito à privacidade, e o próprio direito à integridade do patrimônio genético.

O direito de comunicar, entendido como o direito de acesso ao poder de comunicar por meio da participação popular em veículos de comunicação é visto como direito de terceira geração, como defende Cicilia Peruzzo (2009, p. 38), porque engloba uma noção coletiva de direitos, ao mesmo tempo em que diz respeito aos direitos civis, como a liberdade de opinião.

Nesse contexto, tendo em vista que cidadania é conquistada por lutas e mobilizações populares, as rádios comunitárias adquirem papel relevante porque possuem a potencialidade de se alavancar o processo de movimento rumo à ampliação da cidadania. Trata-se de um modelo de comunicação que constrói "identidades projeto", capacita para a transformação e para o desenvolvimento – este, considerado em todas as suas dimensões, desde a humana, a social até a econômica.

Carlos A. Camacho Azurduy (2003, p. 92-128) discute o que chama de "cidadania comunicativa". Em busca de uma conceituação desta ideia, o autor recorre a Claudia Villamayor e Ernesto Lamas (*apud* CAMACHO AZURDUY,

2003, p. 92), para quem “por meio de um meio de comunicação sempre se constrói cidadania: pode-se ajudar o fortalecimento da cidadania ativa e participativa ou pode-se fomentar uma cidadania passiva, vinculada unicamente ao consumo”. Por extensão, nota-se que a mídia comercial construiria uma cidadania do consumo, enquanto a mídia comunitária fomentaria a cidadania ativa e participativa.

Como componentes da cidadania comunicativa, Camacho Azurduy (2003, p. 117-118) propõe pensar em três bases: a) a opinião pública: levada em conta como uma opinião pública qualificada que nasce quando o cidadão se conecta com assuntos, considera-os de todos os pontos de vista possíveis, compreende a que escolhas o leva e aceita as consequências de suas escolhas; b) a deliberação: para formação da opinião pública tem que se ir além da informação, chegando-se à abertura de espaços de diálogo deliberativo, como forma de alcançar soluções e problemas comuns; c) a participação cidadã: por consequência, a deliberação implica a participação dos cidadãos na construção de um desenvolvimento renovado e legítimo, uma vez que se constitui um recurso para criar opiniões e tomar decisões em torno de problemas concretos vinculados a necessidades.

A capacidade de rádios comunitárias contribuírem para a ampliação da cidadania se relaciona ao nível de democracia e participação

de sua gestão. Isto é, promoção da cidadania e níveis de participação estão, matematicamente, em uma relação diretamente proporcional, já que quanto maiores os níveis de participação popular, maior sua capacidade de promover a cidadania.

Em resumo, as rádios comunitárias, assim como outras formas de comunicação comunitária, configuram-se como espaço em potencial para a promoção e o exercício da cidadania.

Ao participar das diversas atividades de operação de uma emissora, o cidadão se insere em movimentos de luta por melhorias sociais, tendo em vista a ampliação de seus direitos, conquistando desenvolvimentos, transformando-se de "súditos para cidadãos" (PERUZZO, 2007b, p. 180), tornando-se sujeitos ativos de sua história.

Os veículos de cunho comunitário e, neste caso, especificamente o caso das rádios comunitárias, possuem condições de desenvolver processos educativos não somente pelos conteúdos veiculados, mas também por aqueles envolvidos na produção de mensagens, no planejamento e gestão da mídia.

O que se nota é que, por exemplo, a família, o ambiente profissional, a atuação em mobilizações populares e a participação no fazer comunicação comunitária promovem processos educativos mais eficazes do que a simples veiculação de conteúdo com este fim. Por exemplo, quando as pessoas se organizam para planejar e produzir uma

reportagem sobre meio ambiente, entrevistam especialistas, pesquisam, produzem textos, gravam, editam, levam ao ar, desenvolvem processos educativos mais aprofundados qualitativamente em comparação à simples recepção de conteúdos midiáticos sobre meio ambiente e educação ambiental.

Cicilia Peruzzo (2007a, p. 84), antenada à práxis comunitária, reuniu diversos exemplos que demonstram essas tendências. Nesse sentido, as pessoas

> Passam a compreender melhor a realidade e o mundo que as cercam. Aprendem também a trabalhar em grupo e a respeitar as opiniões dos outros, aumentam seus conhecimentos técnicos, filosóficos, históricos e legais, ampliam a consciência de seus direitos. Desenvolvem a capacidade de expressão verbal, além de conhecerem o poder mobilizatório e de projeção que a mídia possui, em geral simbolizado no atendimento a reivindicações e ao reconhecimento público pelo trabalho de locutores. Aprendem ainda a entender os mecanismos de funcionamento de um meio de comunicação – desde suas técnicas e linguagens, até os mecanismos de manipulação a que estão sempre sujeitos. De posse desse conhecimento, formulam espírito crítico capaz de compreender melhor a lógica da grande mídia. A melhor forma de entender a mídia é fazer mídia.

São processos educomunicativos que estão no ponto de intersecção entre as áreas de Comunicação e Educação e figuram na esfera da educação informal[4], verificada em ambientes espontâneos, nas relações com o outro, independentemente de organização, intenção de educar ou de *lócus*. Ocorrem no dia a dia, de modo permanente, e, até mesmo, ao escrever uma mensagem radiofônica, ao ler um texto no ar como locutor, ao entrevistar especialistas e cidadãos comuns, ao editar, ao selecionar informações para serem veiculadas etc.

Na mesma perspectiva, a educação propiciada pela mídia comunitária configura-se como promotora de cidadania porque faz do cidadão sujeito ativo da sua realidade, capaz de transformá-la. Mudando sua forma de pensar, ampliando sua própria consciência e, por isso, conscientizando-se da realidade social e de seu entorno, o próprio indivíduo passa a desenvolver suas próprias potencialidades e as do local onde vive. Em outras palavras, a ênfase no processo da comunicação, defendida por Mário Kaplún (1985, p. 51), baseia-se na "ação-reflexão-ação", um método de comunicação que "vê a educação como um processo permanente, em que o sujeito vai se descobrindo, elaborando, reinventando, fazendo seu o conhecimento".

---

4 Fala-se, também, da educação formal, desenvolvida em instituições de ensino e da educação não formal, que ocorre em atividades fora das escolas, mas que possui a intenção de educar. Ver Carnicel (2005) e Gohn (2006).

A promoção da cidadania nas rádios comunitárias do interior paulista

A experiência tem mostrado que as rádios comunitárias são um espaço em potencial para a prática, o incentivo e aprendizado da cidadania. É claro que isso se dá na medida em que existe interesse e capacitação para essa prática. Muito há que se avançar, mas se reconhece que muito já se caminhou, neste sentido.

Fato é que o movimento de radiodifusão comunitária tem forjado formas de desenvolvimento de cidadania que, atreladas ao fazer comunicação, tem proporcionado a ampliação da consciência, capacidades e possibilidades dos cidadãos. Como mostra Denise Cogo (2004, p. 48),

> Experiências de cidadania marcadas pela efemeridade, instabilidade e desterritorialização, pautadas e organizadas pelo pertencimento a múltiplas identidades e redes sociais, interagem no espaço público, especialmente midiáticos, associando matrizes clássicas a novos modos de expressão cidadã, que resultam de competências e habilidades para apropriação e usos dos recursos comunicacionais e midiáticos, como os digitais, não raramente desenvolvidas à margem da educação formal.

As rádios comunitárias do interior paulista, em especial as da região de Bauru, tendem a contribuir para a promoção da cidadania na divulgação de

informações de utilidade pública, na realização de campanhas de arrecadação de alimentos, de materiais de utilidade doméstica, como móveis, eletrodomésticos, na divulgação de oportunidades de emprego, na veiculação de mensagens de autoestima e religiosas e na capacitação técnica. Ou seja, vivenciam uma participação na comunicação em níveis mais básicos, conforme também diagnosticamos (VOLPATO, 2010).

Nestes casos, existe mobilização para participação da população local apenas em meras campanhas sociais e beneficentes, na formação de agregações solidárias e de fraternidade, na criação de consciência da atual realidade pessoal e local, bem como no incentivo à melhoria, na democratização da informação e do acesso aos meios de comunicação e no desenvolvimento econômico local.

Contudo, se subutiliza o potencial para o debate, para a contestação do atual sistema social e político, para a denúncia, para reivindicação. Sem dúvida, o principal freio que tem impedido tal prática, ao menos nos casos estudados, tem sido decorrente das relações com as diversas instâncias do poder local, como Prefeitura, Câmara e seus representantes, o que, na maioria das vezes, tem limitado a atuação das rádios na veiculação de conteúdos alternativos e de contestação[5].

---

5 Podem-se retomar os dizeres de Peruzzo (2007a, p. 89), para quem democratizar a comunicação implica também, mas não somente, a "ampliação da geração de conteúdos dos setores não dirigentes e dominantes da sociedade".

Como também identificou Terezinha Silva (2008, p. 267), as emissoras se relacionam com o "poder público local numa lógica de concertação muito mais do que de oposição sistemática, especialmente nos municípios de pequeno e médio porte, onde a rádio é o único ou principal veículo de comunicação, inclusive para o governo municipal". Quase inexpressivos são os casos em que se opta pela oposição aos poderes locais. Mesmo assim, dão-se por algum motivo que não o interesse público, mas o particular, de defender e dar visibilidade para estes e tecer críticas àqueles outros, sejam partidos políticos ou pessoas. Em outros casos, subutiliza-se esse potencial pela simples ignorância em lidar com o trabalho popular.

É importante dizer que as rádios comunitárias também contribuem para o desenvolvimento econômico do entorno de onde está instalada. Vale recuperar o exemplo da Verde é Vida FM, de Itapuí, e sua campanha de valorização do comércio local. O município dista cerca de 40 quilômetros da cidade de Jaú, considerada um polo econômico e industrial regional que atrai consumidores das cidades vizinhas, como é o caso da própria Itapuí. A emissora promoveu uma campanha de incentivo à compra na própria cidade, promovendo o comércio local (VOLPATO, 2010).

Se recuperarmos as três bases da "cidadania comunicativa"[6], proposta por Carlos Camacho

6 Para o autor, as três bases da cidadania comunicativa são: a opinião pública, a deliberação e a participação cidadã.

Azurduy (2003, p. 92-128), é possível verificar que as rádios comunitárias estudadas pouco têm contribuído para desenvolver tal ideia porque conseguem apenas levar informações ao cidadão, mas não conseguem debatê-las suficientemente de modo a oferecer diversos pontos de vista sobre a mesma questão, nem tampouco oferecer espaços que propiciem o diálogo deliberativo, como forma de solucionar problemas comuns, na tentativa de transformar e modificar a realidade, com exceção das campanhas sociais citadas.

Não há como deixar de registrar o potencial de capacitação técnico-profissional das rádios comunitárias. A Terra FM, de Getulina, por exemplo, promoveu cursos de capacitação para locutores e a Renascer FM, de Guaimbê, conseguiu, dando espaço para participação popular, formar profissionalmente alguns cidadãos que hoje têm a locução em rádio como profissão (VOLPATO, 2010).

Por tudo isso, esta pesquisa também endossa a tese de que as rádios comunitárias possuem potencial para a promoção da cidadania junto àqueles que dela participam e não somente pela veiculação de conteúdos educativos, como tem feito, por exemplo, o “Canal Futura”, que possui uma programação voltada à educação e à utilidade pública, mas não é aberto à participação popular.

As estratégias de promoção da cidadania, como dissemos, tendem a incluir e a solidarizar

o cidadão, educando-o para a realidade. Como mostra Denise Cogo (2004, p. 49),

> Gerações excluídas ou desigualmente incluídas nos sistemas educativos, comunicacionais e midiáticos vão gestando criativa e solidariamente estratégias e redes de inclusão que comportam desde dispositivos mais artesanais e domésticos, como os alto-falantes e o videocassete, até os mais sofisticados, como os digitais.

Nesse sentido, muitas possibilidades de promoção da cidadania ainda estão por fazer, nestes casos pesquisados. Ao entrevistar os gestores destas emissoras, notou-se que, para quase todos eles, a promoção da cidadania se resume à divulgação de eventos da localidade, veiculação de spots de campanhas de saúde, divulgação de informações de utilidade pública. É claro que há casos em que os líderes de rádios comunitárias não têm a cidadania como foco de trabalho, entretanto, pode-se diagnosticar que a grande maioria subutiliza o "potencial cidadão" das emissoras porque desconhece as suas possibilidades. Daí, mais uma vez, reitera-se a importância de cursos de capacitação para os gestores, como também recomenda o Relatório do GTI (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2005).

Considerações finais

Considera-se que as rádios de baixa potência que apresentam configurações e modelo de operação e gestão abertos à participação popular e com foco no desenvolvimento humano e local representam um verdadeiro laboratório para a promoção de trabalhos populares, de promoção e educação para a cidadania.

Ao mesmo tempo, os casos aqui recuperados, de atuação no interior paulista, sem apresentar forte tradição de mobilização comunitária e popular, acabam por subutilizar seu potencial educativo, mobilizatório e emancipador.

Os gestores de rádios comunitárias do interior paulista, ao menos dos casos estudados, são, em geral, profissionais do rádio, interessados em manter uma emissora local ou profissionais de outros setores que acabam administrando a emissora de forma voluntária.

Não demonstram, portanto, consciência da capacidade da comunicação comunitária focar em conteúdos diferentes dos veiculados pela grande mídia ao dar visibilidade à voz das classes subalternas, por meio da participação popular. Também desconhecem estratégias de incentivo ao engajamento da comunidade na própria emissora e em deliberações para promover o desenvolvimento local.

Por tudo isso, consideramos que a capacitação dos líderes e gestores das rádios comunitárias sobre a lida com o trabalho popular seria uma medida para incentivar o uso efetivo de suas potencialidades no sentido da educação para a cidadania.

Referências

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRECHT, B. Teoria do rádio. In: MEDITSCH, Eduardo (org.). **Teorias do rádio:** textos e contextos. Florianópolis: Insular, 2005. v. 1. [1932].

CAMACHO AZURDUY, C. A. **Los ciudadanos y los medios de comunicación:** el derecho a la información como práctica de formación y desarrollo de la ciudadanía comunicativa. Tese (Doutorado em Comunicação, direito à informação e ética na Espanha e América Latina). Universidad Complutense de Madrid/Universidad Diego Portales. Santiago do Chile, 2003.

CARNICEL, A. B. **O jornal comunitário com estratégia de educação não-formal.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. (Tese de Doutorado – Educação).

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v.2.

COELHO NETO, A. **Rádio comunitária não é crime:** direito de antena: o espectro eletromagnético como um bem difuso. São Paulo: Ícone, 2002.

COGO, D. Mídias, identidades culturais e cidadania: sobre cenários e políticas de visibilidade midiática dos movimentos sociais. In: PERUZZO, C. M. K. (Org.). **Vozes cidadãs:** aspectos teóricos e análises de experiências de comunicação popular e sindical na América Latina. São Paulo: Angellara Editora, 2004.

GEERTS, A.; OEYEN, V. **La radio popular frente al nuevo siglo:** estúdio de vigência e incidência. Quito/Equador: ALER, 2001.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:** aval. pol. públ. educ. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, jan-mar/2006. p. 27-38.

KAPLÚN, M. **El comunicador popular.** Quito: Ciespal, 1985.

LÓPEZ VIGIL, J. I. **Manual urgente para radialistas apaixonados.** São Paulo: Paulinas, 2004.

MACHADO, A.; MAGRI, C.; MASAGÃO, M. **Rádios livres:** a reforma agrária no ar. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. **Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial.** Radiodifusão comunitária no Brasil: análise da situação e sugestões para sua disseminação. Brasília: Ministério das Comunicações, 2005.

NUNES, M. V. Rádios comunitárias: revolução no ar. In: BARBOSA FILHO, A.; PIOVESAN NETO, A. P.; BENETON, R. (Orgs.). **Rádio: sintonia do futuro.** São Paulo: Paulinas, 2004. p. 277-287.

PERUZZO, C. M. K. **Comunicação nos movimentos populares***:* a participação na construção da cidadania. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PERUZZO, C. M. K. Rádio Comunitária, Educomunicação e Desenvolvimento. In: PAIVA, R. **O retorno da comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a. p. 69-94.

PERUZZO, C. M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. In: BARBOSA, M. (org.). **Vanguarda do pensamento comunicacional brasileiro: as contribuições da Intercom** (1977-2007). São Paulo: Intercom, 2007b. p. 177-198.

PERUZZO, C. M. K. Movimentos sociais, cidadania e o direito à comunicação comunitária nas políticas públicas. **Revista Fronteiras** – Estudos midiáticos. São Leopoldo (RS): Unisinos, v. 11, n. 1, jan.-abr. 2009.

PERUZZO, C. M. K.; VOLPATO, M. O. Comunicação para o desenvolvimento: aspectos teóricos desde a modernização ao "buen vivir". **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. v. 15, n. 4, julho 2019, p. 11-26.

SILVA, T. **Gestão e mediações nas rádios comunitárias:** um panorama do estado de Santa Catarina. Chapecó: Argos, 2008.

VIEIRA, L. **Cidadania e globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

VOLPATO, M. **Configurações e tendências das rádios comunitárias do interior paulista da região de Bauru.** 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

CAPÍTULO 5

CAPÍTULO 5

Redes sociais e educação midiática na Base Nacional Comum Curricular

Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini
Doutora em Comunicação Social (UMESP).
Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá (UNIC).
E-mail: fonsecaanagraciela@gmail.com

José Serafim Bertoloto
Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá (UNIC).
Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea na Universidade Federal de Mato Grosso (ECCO/UFMT).
E-mail: serafim.bertoloto@gmail.com

Paula Viviana Queiróz Dantas
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade de Cuiabá (UNIC).
E-mail: paulavivianadantas@yahoo.com.br

Introdução

As redes sociais na internet e os sites de redes sociais, como denominou Raquel Recuero (2009), vêm sendo tema constante de discussão, sobretudo no âmbito político/eleitoral. Com a profusão de um amplo esquema de desinformação, chamada popularmente de "*fake news*" (notícias falsas), as redes sociais tornaram-se peças fundamentais no funcionamento deste esquema, com o objetivo de disseminar conteúdos para orientar, confundir ou desviar a atenção dos usuários nos mais diversos assuntos.

Neste sentido, através de decisão judicial, conteúdos e perfis de usuários em sites de redes sociais estão sendo removidos e bloqueados com a finalidade de frear a disseminação da desinformação na rede, especialmente para fins eleitorais.

Além de fins eleitorais, é importante destacar o uso das redes sociais pelos jovens, local em que eles se relacionam, divulgam e acessam informações. De acordo com a agência Kaspersky[1], em estudo realizado na América Latina, um a cada três internautas consomem notícias apenas pelas redes sociais. Outro dado do estudo, é que os jovens são os que mais usam as redes para obter informações sobre seu país ou região. Assim, outro

---

1 Para 1 entre 3 internautas na América Latina, as redes sociais são a única fonte de informação. 2020. Disponível em: <https://gq.globo.com/Prazeres/Poder/noticia/2020/02/para-1-entre-3-internautas-na-america-latina-redes-sociais-sao-unica-fonte-de-comunicacao.html>. Acesso em: 15 abr. 2020.

fator relevante é o grande consumo de notícias via ou exclusivamente através das redes sociais. Desta forma, além da desinformação, outros aspectos para a discussão podem ser acrescentados, a bolha informacional e também o discurso de ódio.

Analisando este cenário, que papel tem a escola e a educação no combate à desinformação e na promoção de um uso mais crítico e reflexivo das redes sociais? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, orientará os currículos da Educação Básica em escolas públicas e privadas em todo o país.

Em 2020, a base entrou em vigor. A BNCC oferece um caminho bem estruturado sobre o tema, pois apresenta competências e estimula o desenvolvimento de habilidades necessárias para lidar com o universo das redes sociais e o mundo digital.

Este artigo apresenta uma reflexão sobre as redes sociais e a BNCC, cujo recorte aborda o uso dessas redes, as tecnologias digitais e o conceito de Educação Midiática como um caminho para uma postura crítica por parte dos estudantes em formação. Trata-se de um estudo exploratório e bibliográfico a partir de aporte teórico construído a respeito do tema e consulta ao documento BNCC.

Redes Sociais na Internet

Na década de 1990, houve uma explosão da interação e comunicação via Internet. Segundo Recuero (2009), esse advento provocou intensas

transformações na sociedade, como, por exemplo, a sociabilização por meio da comunicação mediada pelo computador (CMC). A autora afirma que a CMC aliada a Internet permitiu que usuários se comuniquem e expandiu a capacidade de interação entre eles. Além disso, possibilitou a criação e expressão através dos sites de redes sociais, redes conectam computadores e pessoas. Rede pode ser representada como uma metáfora para muitos sistemas, conforme explica Recuero, seria um conjunto de órgãos e suas interações.

De acordo com Silva (2010), redes sociais são espaços dinâmicos que contam com a participação dos indivíduos para propagar informações. As primeiras redes sociais apareceram na década de 90 e o *Six Degrees* foi o responsável pelo modelo de rede como conhecemos: com perfis, envio de mensagens privadas e adição de contatos. Com a chegada do novo milênio, nos anos 2000, outras redes sociais surgiram.

Os estudos de Recuero (2009) conceituam que redes são metáforas estruturais, constituídas de nós e suas conexões. A autora compreende que as redes sociais na internet são sistemas que têm como finalidade publicar e publicizar as redes sociais dos atores através de sites de redes sociais como: *Facebook*, *Instagram*, *LinkedIn*, *Twitter*, entre outros (RECUERO, 2009). São configuradas por perfis, onde há lugar específico para carregar conteúdos e estabelecer interação.

Entende-se rede social como um conjunto de pessoas ou indivíduos que interagem entre si, estabelecendo uma relação. Recuero (2009) especifica os elementos que definem uma rede social, sendo:

Tabela 1 – Atores e Conexões

Atores	São os nós, o primeiro elemento da rede social. São as pessoas que se relacionam neste espaço virtual. Através das pessoas há o fortalecimento dos laços sociais. Outro aspecto importante é que o ator social é representado dentro das redes sociais por *blogs*, *fotologs*, por perfis no *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* entre outros. Dentro deste universo cibernético existe a valorização excessiva do individualismo, na qual é de vital importância a visibilidade nas redes sociais.
Conexões	É possível reconhecer as conexões em uma rede social de diversas formas, uma delas é por meio dos laços sociais, que são constituídos pela interação. A interação permite perceber os rastros das pessoas deixados na Internet. Diante disso, torna-se relevante compreender a interação nestes espaços, tendo em vista que ela é o reflexo do elo comunicativo entre o indivíduo e seus pares e, também, considerado um espelho social. Como sempre a interação acontece mediada pelo computador, que pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona.

Fonte: Recuero (2009).

Recuero (2009) apresenta as conexões a partir dos conceitos de:

Tabela 2 – Conexões

Interação, Relação e Laços Sociais
A *interação* é a matéria-prima das relações e dos laços estabelecidos nas redes sociais (RECUERO, 2009). Sendo responsável pela reciprocidade e satisfação entre os envolvidos. A *relação* é a unidade básica da rede social, pois permite estabelecer vínculos de amizades, trocas de conteúdos, mensagens mediadas pelo computador. Além disso, permite o distanciamento físico e o anonimato entre os envolvidos. Assim, torna-se mais fácil romper relações no meio cibernético por não envolver diretamente o "eu". Já os laços sociais são constituídos a partir das interações e das relações que ocorrem na rede. Os laços podem ser fracos e fortes, sendo que um laço pode ser mensurado pelo tempo, intensidade, intimidade e confiança.
Capital Social
As trocas de conteúdos carregam elementos importantes denominados de capital social. O capital social é estabelecido em negociação entre os indivíduos que permite estabelecer laços através de grupos e comunidades. Após discutir o conceito, Recuero (2009) considera o capital social como um conjunto de recursos de um grupo, usufruído pelo grupo ou individualmente, baseado na reciprocidade.

Fonte: Recuero (2009).

Recuero (2009) traz o conceito de sites de redes sociais (SRSs) "são os espaços utilizados para a expressão das redes sociais na Internet" (p. 102). São exemplos de SRS: *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*. Podemos ter milhares de amigos dentro do ciberespaço, mas não fora dele, as conexões e a expressão da rede são amplificadas através dos sites de redes sociais. Ainda sobre os SRSs, Recuero (2009) aponta alguns valores relacionados, são eles: visibilidade, reputação, popularidade e autoridade.

Com relação à visibilidade "Os sites de redes sociais permitem aos atores sociais estar conectados. Isso significa que há um aumento da visibilidade social desses nós" (RECUERO, 2009, p. 108). Mais conectividade representa mais visibilidade, mais informação circulando na rede e isso fortalece os laços sociais mantidos a distância nesse espaço.

Mais visibilidade e popularidade, implica em mais seguidores e acesso às informações, o que gera a reputação. A reputação é considerada por Recuero como um dos principais valores construídos nas redes sociais:

> A reputação, portanto, é aqui compreendida como a percepção construída de alguém pelos demais atores e, portanto, implica três elementos: o "eu" e o "outro" e a relação entre ambos. O conceito de reputação implica diretamente no fato de que há informações sobre quem somos e o que pensamos, que auxiliam

> outros a construir, por sua vez, suas impressões sobre nós (2009, p. 109).

Recuero (2009, p. 111) explica "A popularidade é um valor relacionado à audiência, que é também facilitada nas redes sociais na Internet", corresponde a posição de um ator dentro desse espaço, já que há mais pessoas conectadas a ele, portanto, tem mais capacidade de influenciar no ambiente virtual. A popularidade pode ser mensurada pelo número de interações, comentários, a audiência de cada blog, quantidades de visitas em um perfil, entre outros aspectos.

A autora destaca que popularidade não significa autoridade. A autoridade para Recuero (2009) está vinculada ao poder de influenciar na rede social. Está ligada a reputação, porém, é medida pelo grau de influência, pela capacidade de gerar diálogo sobre algum conteúdo publicado.

Por fim, torna-se necessário compreender não somente a existência das conexões feitas entre os indivíduos nas redes sociais mediadas pelo computador, como também o conteúdo das interações, diálogos, postagens e mensagens nos sites de redes sociais.

Educação midiática: Para uma vida nas redes

A sociedade passa constantemente por diversas transformações com a inserção

de dispositivos tecnológicos de informação e comunicação. O computador, a Internet e a *Word Wide Web*, por exemplo, proporcionaram um grau de conexão não antes experimentado. A Internet é caracterizada por dois aspectos, segundo Marteleto (2010). O primeiro aspecto está relacionado ao vasto acervo de dados e de informação, e o segundo diz respeito à capacidade de alcance, geograficamente, e, socialmente utilizada para comunicação, interação e sociabilidade entre as pessoas.

Estar em rede é dar condições a novas experiências e convivência com o mundo, constituindo grupos ou comunidades, algo necessário para as pessoas. De acordo com Castells (2003), uma rede é um agrupamento de nós interconectados. A formação de redes é uma atividade humana ancestral, ganharam contornos significativos na vida das pessoas em nosso tempo, transformando-se em redes de informação avigoradas pela Internet.

Para Silva (2010), as redes sociais são organizações abertas, em constante mutação e possuem uma característica peculiar: a capacidade de veicular informação. Rede também pode ser compreendida, no campo das Ciências Sociais, como uma forma de entender a inovação da sociedade, pois leva a percebê-la a partir dos vínculos relacionais entre os indivíduos, afirma Marteleto (2010). São ambientes que facilitam

encontros virtuais de interação, relacionamento e colaboração na Internet, sustenta a autora.

No entanto, as redes e os sites de redes sociais estão no centro do debate na atualidade. Seja pela sua popularidade e rápida adesão, ou pelas consequências e implicações do uso pelos usuários e para a sociedade.

Recuero (2009) define site de rede social (SRS) como uma ferramenta que foca na publicização da rede social dos atores. Conteúdos e perfis de usuários nos sites de redes estão sendo removidos e bloqueados via decisão judicial. Tal medida, vem sendo solicitada e tomada, pois a estrutura das redes sociais na Internet e os SRSs são fundamentais na engenhosa arquitetura de criação, produção e distribuição de "*fake news*" (notícias falsas).

O termo "*fake news*" se popularizou nos últimos anos e tem grande impacto na vida social e política, especialmente nesta última, foi usado pelo então candidato Donald Trump durante a disputa presidencial nos Estados Unidos em 2016, contra seus adversários para desqualificar as informações que desfavoreciam sua candidatura (INTERVOZES, 2019).

Uma robusta estrutura, através das redes sociais na Internet é utilizada para disseminar desinformação com objetivos eleitorais, por exemplo. Nesse sentido, no Brasil foi aprovado no Senado em junho de 2020, o projeto de Lei Brasileira

de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet (PL 2630/2020) chamado de PL das "*Fake news*", conforme aponta matéria do Nexo (ROCHA, 2020). Neste momento, o texto está tramitando na Câmara. O projeto surge como uma alternativa para barrar a disseminação de notícias falsas na internet, destaca Rocha (2020).

Entre as discussões relacionadas ao PL, o texto do Nexo destaca o uso do termo "*fake news*". O termo é considerado problemático, pois vem sendo usado de forma abrangente e indiscriminada para designar uma variedade de conteúdos. Para Ribeiro e Ortellado (2018, p. 73), há controvérsia sobre dois pontos. São eles:

> i) se o conceito deve se referir apenas a conteúdo noticioso comprovadamente falso ou se deve se referir também a outras técnicas de desinformação e engano, como os exageros, as omissões, as informações tiradas de contexto e as especulações; ii) se o conceito deve incluir apenas o conteúdo falso produzido intencionalmente ou se compreende também qualquer tipo de equívoco factual verificável, mesmo que não seja intencional, como um simples erro de apuração.

Considerando os pontos controversos indicados por Ribeiro e Ortellado (2008) e o uso sem critério na esfera política para desqualificar o discurso de adversários (ROCHA, 2020), especialistas e projetos voltados para a Educação

Midiática defendem o termo "desinformação" (uma denominação mais abrangente) no lugar de "*fake news*".

Além dos objetivos eleitorais, acirrado nos últimos anos, a desinformação pode causar problemas que vão muito além de abalar e destruir a reputação de pessoas e instituições, causa também danos irreversíveis, como o caso da dona de casa Fabiane Maria de Jesus, em 2014[2]. A mulher foi linchada no Guarujá, litoral paulista, vítima de notícias falsas que circularam na internet. Através de um retrato-falado divulgado em uma rede social, Fabiane foi confundida com uma mulher que supostamente sequestraria crianças para rituais de magia negra.

A desinformação serve a interesses e objetivos diversos, não somente eleitorais. Recentemente, em virtude da pandemia do novo coronavírus, assistimos ao crescimento desses conteúdos relacionados à saúde e à ciência. Além da variedade de temas, há também uma variedade de possibilidades da desinformação ser apresentada. Claire Wardle, diretora do projeto *First Draft News*, com foco no combate à desinformação e o desenvolvimento de diretrizes éticas para a prática jornalística, apresenta o ecossistema da desinformação nas redes:

---

2 Veja o passo a passo da notícia falsa que acabou em tragédia em Guarujá. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/09/veja-o-passo-a-passo-da-noticia-falsa-que-acabou-em-tragedia-em-guaruja.shtml>. Acesso em: 15. abr. 2020.

Tabela 3 – Ecossistema da desinformação

Falsa Conexão	Quando manchetes, ilustrações ou legendas não confirmam o conteúdo.
Falso Contexto	Quando o conteúdo genuíno é compartilhado com informação contextual falsa.
Manipulação do Contexto	Quando a informação ou imagem genuína é manipulada para enganar.
Sátira ou Paródia	Nenhuma intenção de prejudicar, mas tem potencial para enganar.
Conteúdo Enganoso	Uso enganoso de informações para enquadrar uma questão ou indivíduo.
Conteúdo Impostor	Quando fontes genuínas são imitadas.
Conteúdo Fabricado	Conteúdo novo, que é 100% falso, criado para ludibriar e prejudicar.

Fonte: Claire Wardle/ First Draft News (https://www.manualdacredibilidade.com.br/desinformacao).

É importante destacar que a desinformação, assim como reafirma a cartilha "Desinformação" do coletivo Intervozes (2019, p. 6), "a mentira ou a distorção não começou com a Internet. São

conhecidos muitos casos de emissoras de TV que desvirtuaram ou ocultaram fatos para favorecer seus interesses". No entanto, a mudança de patamar e a complexidade do problema ocorre a partir das novas tecnologias de informação e comunicação. Essas tecnologias adicionaram características como: velocidade de propagação, alcance global e direcionamento segmentado das mensagens, o que torna o problema mais difícil de ser enfrentado (INTERVOZES, 2019).

A internet e as redes sociais dão suporte e possibilitam atribuir essas características ao atual circuito da desinformação. A banda larga proporcionou uma mudança marcante e relevante de "estar conectado" para "ser conectado".

Martha Gabriel (2013) considera que "estar" conectado significa que o indivíduo, eventualmente, utiliza a internet, na ocasião a qual tínhamos acesso discado, mais comum na década de 1990. Para a autora, "ser" conectado representa que o indivíduo está na rede, ou seja, vive em simbiose com ela. Como os preços da banda larga ficaram mais acessíveis, os indivíduos puderam ficar mais ativos e, assim, possibilita expressar-se na rede: publicar, atuar, opinar, criar e influenciar (GABRIEL, 2013).

Para Martha Gabriel, vivemos uma revolução, denominada de Revolução Digital que nos direciona para a Era Digital. Os impactos são sem precedentes. O que difere a revolução

tecnológica do passado da atual é que esta tem causado uma mudança importante na velocidade da informação, a celeridade tem efeitos relevantes na sociedade e na educação. Segundo Gabriel (2013), não podemos negar que a evolução tecnológica nos fez e faz mais conectados, essa evolução contribuiu para nos livrar das dificuldades e fronteiras geográficas, temporais e espaciais, expandindo, diariamente, os processos comunicacionais.

Diante do cenário desenhado nos parágrafos anteriores deste artigo, relacionados a apresentar a dinâmica e funcionamento das redes sociais na Internet e a evolução tecnológica que possibilita e favorece essa estrutura, fica evidente os impactos na sociedade em diversas áreas. Desta maneira, mudanças de hábitos, novas regras e condutas, adaptações e uma preparação se mostram necessárias para viver e atuar no âmbito das redes digitais.

As carências educacionais sobre o enfrentamento da circulação de conteúdos na internet, em especial, nas redes sociais digitais, que são, constantemente, utilizadas por crianças e jovens são, igualmente, refletidas nas diretrizes pedagógicas desenvolvidas pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Ciente das provocações frente ao cenário descrito anteriormente, a base é uma resposta a diversos desafios impostos e as necessidades de

atualização do campo da Educação, especialmente nos quesitos: internet, redes sociais e tecnologias digitais. A BNCC oferece, em seu bojo, caminhos que permitem que alunos alcancem, ao longo da sua trajetória estudantil, senso crítico sobre informações e conteúdos disponíveis na internet de forma ética, democrática e cidadã.

A Base Nacional Comum Curricular, referência para a criação de currículo, materiais didáticos e avaliações para a Educação Básica, começou sua aplicação em sala de aula a partir de 2020. Trata-se de um documento elaborado por diversos profissionais que entrega para a sociedade um instrumento capaz de nortear e guiar rotas pedagógicas para tornar a escola mais adequada e coerente como o mundo contemporâneo e digital.

A BNCC é um documento plural, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências. A partir dela, as instituições de ensino públicas e privadas passaram a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a construção dos seus currículos e propostas pedagógicas, viabilizando a elevação da qualidade do ensino com igualdade e preservando a autonomia dos estados e as particularidades regionais e locais.

A Base Nacional Comum Curricular tem como objetivo assegurar o desenvolvimento de competências gerais, "que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2018, p. 8). De acordo

com a base, competência agrega conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas nos âmbitos cotidiano, da cidadania e do trabalho. Entre as competências gerais apontadas pela BNCC para a Educação Básica, estão: utilizar diferentes linguagens, entre estas, a digital, para expressar e compartilhar informações; compreender, utilizar e criar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, de forma crítica e ética nas diversas práticas sociais para comunicação, acesso e disseminação de informações.

Essas competências destacadas estão em consonância com as necessidades da sociedade contemporânea e da cultura digital e atribuem à escola e à área da educação um papel fundamental na construção de uma sociedade e público mais apto e preparado para lidar com as potencialidades, como também com as implicações resultantes das redes sociais na Internet, por exemplo. Na BNCC, essa demanda e preocupação aparece a partir do Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio, quando os estudantes devem começar a lidar com desafios de maior complexidade:

> Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz

> ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p. 61).

Essa visão, que aparece mais enfática nos anos finais do Ensino Fundamental, continua na etapa do Ensino Médio, que é a última etapa de formação:

> Em articulação com as competências gerais, essas dimensões também foram contempladas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil e nas competências específicas e habilidades dos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental, respeitadas as características dessas etapas. No Ensino Médio, por sua vez, dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores. Afinal, os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas (BRASIL, 2018, p. 474).

Com base nessas necessidades de atuação e proposições da BNCC, e destacando os desafios da escola frente a um mundo que lida há muito tempo com a presença de outros circuitos formativos e

informativos, como os meios de comunicação de massa, responsáveis não só por entreter, mas também informar, é preciso que as práticas pedagógicas estejam próximas desta realidade, que é também a realidade do aluno. A respeito disso, Ochs (2019, p. 3) aponta que:

> Desde muito cedo, as crianças estão expostas a todo o tipo de textos: imagens, publicidade, embalagens e impressos no mundo físico; a mídia tradicional da geração de seus pais (TV, jornais e rádio); e uma quantidade cada vez maior de informação no mundo virtual, como vídeos, jogos, notícias, textos via SMS e posts de mídias sociais. Cada um desses textos oferece mensagens e experiências que são determinadas por seus autores, segundo um objetivo específico: informar, divertir ou convencer. Seu conteúdo e forma representam escolhas do autor, a serviço desses objetivos.

Analisando o exposto pela BNCC e a emergência da compreensão e habilidades necessárias para o contexto digital, aparece o conceito de Educação Midiática. A Educação Midiática está voltada para reflexões e análise sobre e para os meios de comunicação e considera as ações comunicativas em diversos âmbitos como um processo fundamental na vida cotidiana, estimulando práticas democráticas relacionando-as ao exercício da cidadania através das mídias (CORTES; MARTINS & SOUZA, 2018).

Passarelli, Junqueira e Angelucci (2014) indicam sobre novas semânticas e novas literacias que são um conjunto de habilidades ou competências construídas com o uso de diferentes tecnologias. Os jovens fazem parte desse contexto em que utilizam tecnologias digitais, redes sociais, hipertexto, conteúdo multimídia, estabelecendo assim, uma relação de produtor e consumidor de conteúdos e informações. Sobre a aplicação do conceito de Educação Midiática, de acordo com a BNCC:

> Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fake news), de pós-verdades, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias (BRASIL, 2018, p. 488).

Para o Educamídia, programa do Instituto Palavra Aberta que conta com o apoio do Google.org, voltado a difundir a Educação Midiática através da capacitação de professores, tendo como público-alvo jovens.

A Educação Midiática é um "conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional

e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos digitais”[3].

O Educamídia coloca o *excesso de informações* como um desafio ao senso crítico. Para o programa, a Educação Midiática é o caminho para uma participação ativa e crítica no mundo conectado, como também uma ferramenta para o enfrentamento da desinformação.

Os pressupostos desse conceito também são incentivados pela UNESCO, que chama de AMI - Alfabetização Midiática Informacional. De acordo com a UNESCO, o desenvolvimento da AMI permite:

- Compreender o papel e as funções das mídias e de outros provedores de informação nas sociedades democráticas;
- Compreender as condições nas quais essas funções possam ser realizadas;
- Reconhecer e articular a necessidade informacional;
- Localizar e acessar informações relevantes;
- Avaliar com senso crítico, em termos de autoridade, credibilidade e finalidade atual, a informação e o conteúdo das mídias e de outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet;

3 O que é educação midiática?. 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/>. Acesso: 15 abr. 2020.

- Extrair e organizar a informação e o conteúdo midiático;
- Sintetizar ou trabalhar com as ideias abstraídas do conteúdo;
- Comunicar para um grupo de pessoas ou leitores, com ética e responsabilidade, sua compreensão sobre o conhecimento criado, em uma forma ou meio de comunicação apropriado;
- Aplicar as habilidades em TIC para processar a informação e produzir conteúdo gerado por usuários; e
- Engajar-se nas mídias e em outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet, para autoexpressão, liberdade de expressão, diálogo intercultural e participação democrática (UNESCO, 2016, p. 8).

Desta forma, a BNCC prevê o desenvolvimento de habilidades para os estudantes lidarem com o contexto descrito. Para o Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias, por exemplo, sobre a competência que diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, a base elenca algumas habilidades relacionadas à discussão (BRASIL, 2018, p. 497):

Tabela 4 – Competência Específica 7

	Habilidades
Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
	Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
	Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

A abordagem proposta pela BNCC fomenta o fortalecimento do ensino e aprendizagem com base nos diferentes discursos e conteúdos das mídias e tecnologias, em geral, se ancoram em pressupostos vinculados aos conceitos de Educação Midiática, AMI e a necessidade de novos letramentos, conforme supramencionado neste artigo.

Considerações Finais

Ao trazer para a discussão o estudo de Recuero (2009), ampliamos a reflexão sobre o tema, com uma obra fundamental na compreensão da estrutura e dinâmica de funcionamento e valores relacionados às redes. É justamente essa estrutura composta por atores e suas conexões, ancorada em valores como a visibilidade, a reputação, a popularidade e a autoridade, suportada pela internet, arena de conflito e disputa. Traz à tona os limites sobre liberdade de expressão e que requer um uso responsável e consciente.

A Base Nacional Comum Curricular possibilita que novos caminhos sejam trilhados na efetivação de competências e habilidades necessárias no mundo digital. A BNCC é extensa e traz considerações importantes para sustentar ações e atividades que estimulem a autonomia, que possam aprimorar habilidades como o desenvolvimento do pensamento crítico e protagonismo na atuação

como cidadão, especialmente com e através das redes sociais e tecnologias digitais. Nesse sentido, os pressupostos do conceito de Educação Midiática se mostram adequados para preservar a liberdade de expressão nas redes, porém orientando para um uso consciente e crítico.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC. Brasília. 2018.

CORTES, T. P. B. B; MARTINS, A de O; SOUZA, C. H. M de. Educação Midiática, Educomunicação e Formação Docente: Parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas Bases Scielo e Scopus. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100183&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

EDUCAMÍDIA. **O que é educação midiática?** Disponível em: <https://educamidia. org.br/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

GABRIEL, M. **Educ@r. A (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

INTERVOZES. **Desinformação: ameaça ao direito à comunicação muito além das fake news**. São Paulo: Intervozes - Coletivo Brasil de Comunicação Social, 2019.

MARTELETO, R. M. Redes sociais, mediação e apropriação de informações: situando campos, objetos e conceitos na pesquisa em Ciência da Informação. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, jan./dez 2010. 27-46. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/178/178>. Acesso em: 15 abr. 2020.

OCHS, M. **MídiaMakers Papers #1**: Introdução à educação midiática. 2. ed. Abril 2019.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A.; ANGELUCI, A. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **MATRIZes**, v. 8, n. 1, p. 159-178, 24 jun. 2014.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, M. M.; ORTELLADO, P. O que são e como lidar com as notícias falsas. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, 15, n. 27, julho 2018. 71-83. Disponível em: https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2018/07/sur-27-portugues-marcio-moretto-ribeiro-pablo-ortellado.pdf. Acesso em: 31 julho 2020.

ROCHA, C. 10 pontos-chave para entender o projeto de lei das fake news. **Nexo**, São Paulo, 27 julho 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/07/27/10-pontos-chave-para-entender-o-projeto-de-lei-das-fake-news>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SILVA, S. da. Redes sociais e Educação. **Iluminart**, Sertãozinho, agosto 2010. 36-46. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/317/o/volume1numero5artigo4.pdf?1351211156>. Acesso em: 02 mai. 2020.

UNESCO. **Alfabetização Midiática Informacional. Diretrizes para a formulação de políticas estratégicas: Resumo sobre as politicas da AMI**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). [S.l.]. 2016.

CAPÍTULO 6

CAPÍTULO 6

Ludicidade em aventuras digitais: sentidos e significados para o aprender

Lúcia Lemos
Jornalista e Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).
Mestre em Comunicação, com formação em Análise do Discurso Francesa (AD), pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).
Especialista em Jornalismo, Educação e Ciência também pela PUC/SP.
Pesquisadora no Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS) da PUC/SP.
E-mail: luciamclemos@gmail.com

Introdução

Nas últimas duas décadas, saberes e conhecimentos têm influenciado de maneira intensa diversas áreas, que abrangem do jornalismo à educação, da produção audiovisual aos esportes eletrônicos, da realidade virtual dos jogos digitais[1] – ou videojogos – à inteligência artificial aplicada em diferentes aspectos.

Por outro lado, as diferentes articulações entre mídia e sociedade têm proporcionado transformações nas relações dos sujeitos, em seus modos de presença e nas práticas cotidianas da cultura. As narrativas nessas ambiências, sujeitas a múltiplos olhares, instituem uma visão de um mundo dotado de significados que dialoga com o contexto cultural da sociedade. Aquilo que permeia a cultura atual promove uma outra forma de conhecimento, o da compreensão dos processos midiáticos e demais produtos. A ela corresponde um trabalho de reelaboração de conceitos, de aprofundamento de suas implicações, de ultrapassar abordagens, em uma visada dialética (LANDOWSKI, 2016, p. 210).

Como necessidade emergente na era da cibercultura, a exploração das tecnologias de comunicação digital e suas possibilidades possibilita a participação em mundos virtuais,

1 Por opção da autora, por vezes há de serem assim nominados, outras delas como videojogos, jogos ou *games.*

como aqueles proporcionados pelos videojogos. O acesso à informação, percorrido em novas trilhas, é intensificado em sua produção e difusão. Livingstone (2011, p. 13) indica a necessidade de “letramento midiático”, um conjunto de habilidades básicas e avançadas, que relaciona aptidões individuais com práticas sociais, cruzando a fronteira entre o conhecimento formal e informal.

A *web* 2.0, de caráter participativo, colaborativo e descentralizado, transformou os antigos usuários de conteúdo (gerado pelos grandes conglomerados de mídia) em seus novos produtores (MASSAROLO; MESQUITA, 2013, p. 34). De maneira cotidiana, *blogs*, sítios, *wikis*, fóruns de discussão, redes sociais e comunidades de fãs são produções para serem acessados, vistas, passiveis de interação e colaboração.

A gamificação, entendida como convergência de estratégias de *game design* em diferentes campos, tem ampliado a criação de experiências e pesquisas em áreas, tais como *marketing,* treinamentos corporativos, educação (TOLOMEI, 2017, p. 145). Essas possibilidades lúdicas digitais potencializam e reconfiguram a noção tradicional de jogo.

Em suas fases mais primitivas, a cultura possui um caráter lúdico, que se processa segundo as formas e na ambiência de diferentes abordagens de jogos. A palavra jogo carrega em si

todo um processo de significação e ressignificação enraizados na experiência da humanidade e perpassados pelo tempo socio-histórico e cultural. Derivada do latim *jocus*, seu uso mais antigo, em português, remonta ao século XIII, com o sentido de brinquedo, divertimento, passatempo sujeito a regras.[2]

Jogar um jogo, por muito tempo foi, assim, associado ao ato de brincar. Jogar vem do latim *jocare*. Tem como significado qualquer atividade feita para distração, divertimento, brincadeira e brinquedo, prática de um prazer.[3] A ideia de jogo, na acepção atual de divertimento, mais ou menos competitivo, vem das palavras latinas *ludus*, *lusus* e *lusios.*[4]

As reflexões fundamentam-se em uma revisão sistemática das pesquisas sobre gamificação aplicada à educação, para uma compreensão e aproximação do temário, em uma proposta de avaliação, com a finalidade de identificar padrões e tendências da literatura existente. Objetiva-se verificar quais os princípios e estratégias que regem o uso de videojogos, seus mundos e aventuras digitais em práticas educativas presenciais e em modelos alternativos do EaD (Ensino a Distância).

---

2 Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/jogo%20_988091.html.

3 Dicionário Contemporâneo da Língua Português, Caldas Aulete, vol. 1. 5 ed. RJ: Ed. Delta. 1986. Verbete p. 1098.

4 Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa – Caldas Aulete, vol. 1. 5 ed. RJ: Ed. Delta., 1986. Verbete p. 1167.

O mapeamento sistemático conduzido por Borges et al. (2013, p. 234) colaborou em uma panorâmica da área de gamificação aplicada às práticas pedagógicas, para verificar a motivação dos estudantes, o aprimoramento de suas habilidades – o que pode maximizar o aprendizado.

Para compor o estado da arte, foram pesquisados artigos nacionais e internacionais partilhados e publicados em redes sociais de conhecimento – tais como *Academia.com*; *Researchgate.com;* em revistas especializadas *on-line;* em anais de Congressos específicos – tais como *SBGames* e *Compós* – e em sítios de universidades.

A partir deles, foram obtidos oito (8) artigos, que constituem o *corpora* deste estudo. Alguns indicam uma forte influência da forma como a informação se relaciona com esse tipo de videojogos e a experiência do usuário, através de canais estabelecidos pelo *design* de interação, da interface, das experiências e desafios. Outros associam jogos educativos aos dispositivos móveis e avaliam a real efetividade de uso desses jogos e os de simulação no contexto do aprender, com testes randomizados, pesquisa observação, testes de comparação de valor agregado, dentre alguns recursos.

Como instrumentos para uma ótica analítica, as contribuições são da Semiótica, em Landowski, e de outros autores que vinculam videojogos

à educação. Enquanto jornadas semióticas, os jogos digitais podem estar associados a regimes de produção de significâncias, nos quais tem-se processos de leitura – que resultam em reconhecimento de significações – e à emergência de sentidos, que pressupõe processos estésicos de apreensão destes (LANDOWSKI, 2016, p. 211).

Processos midiáticos, jogos e educação

Gomes (2004, p. 17) define processos midiáticos como um conjunto de práticas comunicacionais pertencentes ao campo das mídias, que operam segundo diferentes linguagens, por meio de diferentes dispositivos – jornal, televisão, rádio, fotografia, publicidade, revista, produção editorial e eletrônica, vídeo e outros emergentes, tais como videojogos. Na perspectiva de Souza e Magalhães (2008, p. 1-2), jogos digitais resultam das relações entre a cultura midiática, cibercultura e *gamecultura*. Podem ser vistos como produtos comunicacionais, dispositivos informacionais possuidores de várias matrizes midiáticas. No pensar de Johnson (2005), os produtos midiáticos, dentre eles os jogos digitais, potencializam as faculdades cognitivas e conferem um conjunto de ferramentas intelectuais.

Um dos sentidos reais de um jogo, como domínio prático da lógica ou necessidade imanente, como afirma Bourdieu (2019, p. 79), se

adquire com a experiência de jogar e que funciona aquém da consciência e de um discurso narrativo – pertence ao domínio do como fazer. Por sua vez, estratégia é produto do senso prático, como sentido do jogo, e está ligada ao esforço do querer, poder e fazer.

Massarolo e Mesquita (2013, p. 34) argumentam que, no campo educacional, a gamificação se difunde como convergência de estratégias de *game design* e tem como objetivos tornar a realização de diversas atividades mais prazerosa e recompensadora, ao poder fazer sentido no jogo. Monteiro e Barbosa (2014, p. 74) indicam que, pelas suas caraterísticas, os jogos – enquanto recursos dinamizadores do processo de aprendizagem – assumem papel relevante nas práticas de ensino em contexto de sala de aula. Apesar de serem, por muitos, associados à brincadeira e ao lazer, são vários os estudos que mencionam uma perspectiva mais formal da sua ação.

Jogos e estratégias: recursos dinamizadores do processo de ensino

De Paula e Valente (2014, p. 85) ressaltam as diferenças entre o ato de aprender através dos jogos (essencialmente jogando obras produzidas previamente, sejam elas desenvolvidas com fins especificamente educacionais ou não) e o ato

de aprender com os jogos (quando educandos aprendem a partir da criação de seus próprios jogos, bem como da interação e reflexão sobre os artefatos produzidos). Como exemplares, podem ser citados os *jogos epistêmicos* – "jogos que são fundamentalmente sobre aprender a pensar de maneiras inovadoras" (SHAFFER, 2006, p. 10): *Mad City Mystery*[5] e *Quest Atlantis*[6], que apresentaram bons resultados quando utilizados em contextos educacionais (SQUIRE, 2011; BARAB et al., 2007).

Ambas as iniciativas aproximam os jogadores do pensamento científico e do papel de cientista, engajando-os e incentivando-os a se aventurarem na lógica deste campo. Os pesquisadores acreditam que estes jogos despertam o protagonismo nos estudantes, transformando-os em agentes na construção do conhecimento, algo possível apenas com a ajuda dos professores – que atuam como facilitadores neste processo (De PAULA; VALENTE, 2014, p. 89). Concluem que o uso de jogos comerciais possui o maior potencial de engajamento. Porém, podem apresentar-se como abordagem menos adaptável, uma vez que o jogo não foi desenvolvido especialmente para a prática pedagógica.

Quanto ao uso de jogos só com fins educacionais, corre-se o risco de chegar a um artefato que resulta em pouco engajamento,

5 Sobre as possibilidades deste jogo, ver em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-006-9037-z (SQUIRE; JAN, 2007).

6 Vf. em: https://sashabarab.org/projects/quest-atlantis/.

não atingindo, assim, sua missão. Eles acreditam ser possível afirmar que um jogo, desenvolvido especialmente para o ensino e com recursos bem elaborados, pode ser imbatível no que diz respeito à construção do conhecimento para um conteúdo específico. Por outro lado, elencam a criação de jogos digitais por parte de educandos como a abordagem mais versátil, capaz de atuar em várias frentes ao mesmo tempo e de desenvolver diferentes habilidades, embora indiquem esta possibilidade como a de maior dificuldade de implementação.

De acordo com os investigadores, não é possível determinar a supremacia de uma abordagem sobre outras. A efetividade de cada uma delas dependerá dos objetivos pedagógicos a serem atingidos, do contexto ao qual será aplicado e do papel do professor e do aluno na atividade proposta (De PAULA; VALENTE, 2014, p. 91).

Em artigo de revisão sistemática sobre jogos digitais e aprendizagem, aplicados para alunos do ensino fundamental e médio, Clark, Tanner-Smith e Killingsworth (2016, p. 79) compararam condições de jogo *versus* não jogo (com outros produtos midiáticos) e jogos de realidade aumentada *versus* *designs* de jogos padrão (valor agregado). Os autores fizeram uso de modelos de meta regressão de efeitos aleatórios com estimativas de variação robustas para identificar os efeitos gerais e explorar possíveis efeitos de moderadores.

Comparativamente com outras mídias, os jogos digitais contribuíram, de maneira significativa, para a aprendizagem em relação às condições não-jogo. Também, resultados de comparações de valor agregado indicaram benefícios significativos de aprendizagem associados a *designs* de jogos de realidade aumentada. Os efeitos variaram em várias características visuais, mecânica do jogo e tipo de narrativas. Os especialistas concluem que fatores tais como recursos dos jogos e *design* são fundamentais para a aprendizagem.

Cruz e Albuquerque (2010, p. 226) também apresentam resultados de pesquisa investigativa a respeito das características e possibilidades educativas dos jogos digitais. Como ponto de partida, a criação de situações vividas no ambiente escolar em que crianças jogam, interagem e constroem narrativas. As observações do campo tiveram como instrumental o jogo de simulação, *LinCity-NG*, jogado em ambiente *Linux,* em aulas da disciplina de inglês, com crianças da 6ª série do ensino fundamental, de uma escola pública de Florianópolis.

O estudo mostrou que, mesmo com as dificuldades dos alunos com o idioma do jogo e com sua complexidade e jogabilidade, a prática pode ser proveitosa, seja pelo alcance dos objetivos da disciplina ou por possibilitar mais contato com os computadores, comportamento colaborativo e motivação para a aprendizagem.

Os autores concluem ser fundamental a participação ativa do docente, em uma busca de saber o como jogar para que possam auxiliar os discentes a desenvolverem uma participação mais efetiva no processo e, assim, poderem atribuir sentido e significado às atividades propostas.

Em outra perspectiva, Albuquerque e Fialho (2009, p. 1) apresentam um processo para a criação de conceitos para jogos educativos e enfatizam a importância da tomada de decisões complexas baseadas na ideia de dilema. Ressaltam que o *game design* de um determinado jogo para a prática pedagógica deve ser o resultado do trabalho de um grupo interdisciplinar com *designers* e educadores.

Ao objetivar o ensino através da experiência, um jogo deve fazer uso de: 1) *motivação* – para que um jogo educativo cumpra seus objetivos, deve ser tão divertido quanto um jogo comercial, pois além desenvolver as habilidades do jogador, a diversão cria um estado propício à aprendizagem (PRENSKY, 2012; QUINN, 2005); 2) *feedback significativo* – a compreensão do mundo natural pode advir do agir e perceber as consequências de suas ações, pela experimentação no virtual; 3) *estado mental de fluxo* – acontece quando o jogador se fortalece com seu fracasso, o que exige desafios e resultados que o interessem (CSIKSZENTMIHALYI, 1990) e façam sentido; 4) *conhecimento contextualizado* – todo material de apoio ao jogador deve estar

vinculado a trechos específicos do jogo, de forma que o conteúdo se mostre disponível no instante em que ele necessite ou algo do jogo que possa aguçar sua curiosidade para buscar mais.

Além de motivado a aprender sobre determinada temática, o jogador pode aplicar e vivenciar o conhecimento. Isso possibilita uma experiência completa e um bom aprendizado (GEE, 2007). Finalizam e observam que jogos digitais eletrônicos educativos não se resume a uma questão de produção, mas de utilização – ainda exige trabalho e pesquisa. A situação onde o jogo será utilizado irá revelar outras demandas. No caso das escolas, há a necessidade de professores/ monitores que acompanhem e direcionem as habilidades de cada aluno, fazendo com que se sintam estimulados a treinar habilidades e a encontrar sentido e significados às atividades propostas. Também, os docentes carecem de incentivo das escolas, no tocante à formação e equipamentos, para que possam planejar e executar as atividades (ALBUQUERQUE; FIALHO, 2009, p. 4-6).

Teixeira, Cruz e Gonçalves (2016, p. 191-272) objetivaram explorar e descrever características e princípios de *design* para o desenvolvimento de jogos educacionais. A partir de uma análise comparativa entre estudos relacionados sobre a temática, elaboraram um modelo de roteiro de estruturas narrativas, que pode proporcionar

experiências lúdicas significativas e liberdade quanto à experiência de jogar. Para, assim, poder promover um aprendizado mais divertido e contribuir ativamente para a assimilação dos conteúdos pedagógicos.

Para Teixeira, Cruz e Gonçalves (2016, p. 272), a narrativa aplicada junto à mecânica, à estética e à tecnologia dos *games* voltados para a educação compreendem: 1) *ideia* - proposta inicial deve aliar o conteúdo pedagógico com a narrativa e um esboço das possíveis jogabilidades; 2) *história* - organização dos eventos a partir da ideia inicial; 3) *objetivos* - do jogo e da narrativa; 4) *personagens* - jogáveis e não jogáveis; 5) *estrutura da narrativa incorporada* – deve explorar intensidade dos conflitos que movem cada evento, em uma organização linear da história; 6) *escaleta* - similar a um resumo do roteiro, pode ser organizada por cenas, onde cada uma delas deve contemplar o espaço narrativo e seus descritores, personagens, ação (mecânica básica), música, objetivos do jogo – para o jogador e para a aprendizagem.

Além dessa proposta, o Documento *GDD* (*Game Design Document*) agrega todas as características necessárias para gerenciar a produção de um jogo, tais como: estilo, plataforma de veiculação, aspectos mercadológicos, *gameplay* (jogabilidade), personagens, história e seu mundo virtual, lista de mídias necessárias e tecnologias para produção, cronograma, tipos de prototipagem e testes.

Por sua vez, os pesquisadores portugueses, Del Dujo, Serrano e Rodríguez (2014, p. 94-96), apresentam um estudo piloto realizado com 150 universitários, de idades compreendidas entre 17 e 26 anos, da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca (set.-dez. 2013), como futuros formadores e potenciais usuários. O projeto teve como objetivo conhecer as características dos jogos em dispositivos móveis considerados valorosos pelos alunos e quais as propostas manifestadas pelos próprios estudantes, em relação à aplicabilidade educativa. Como instrumental, foi aplicado um questionário que abrangeu quatro dimensões de caracterização: 1) do usuário; 2) dos hábitos de jogar; 3) das preferências dos jogadores; 4) da exploração dos conteúdos que gostariam de aprender por intermédio dos jogos.

Também, para a análise das características preferentes do jogo, foram agrupadas três categorias de características: 1) *sobre o desenho e apresentação* – como valores foram elencados efeitos gráficos e animações, assim como cenários e identificação com as personagens; 2) *que faziam referência ao gameplay* (jogabilidade) – como valores, os vários níveis de desafios e possibilidade de repetições (fatores que permitem melhorar o desempenho); 3) *atribuídas à sociabilidade* – referem como importante o fato de poderem jogar junto com amigos e/ou outros (respeito à alteridade). Os resultados permitiram a eles

identificarem os jogos de estratégia e simulação como os mais adequados para tais atividades, com a possibilidade de serem integrados ao currículo em diferentes conteúdos de aprendizagem. Também, reconhecerem a viabilidade e as possibilidades do jogo para trabalhar conteúdo do currículo formal ou transversais, de uma maneira lúdica (DEL DUJO; SERRANO; RODRÍGUEZ, 2014, p. 99-100).

A partir de revisão bibliográfica e estudo de casos, a investigadora em *EaD*, Tolomei (2017, p. 145), explora a temática e faz uma análise crítica pertinente ao campo. Observa que o processo de gamificação é muitas vezes entendido como um jogo, por ter sua vertente originada no *design* de jogos. Ela pensa que, para entender o uso do processo, é preciso entender o que é um jogo e suas funções, para depois estabelecer sua funcionalidade e empregabilidade na Educação. A autora recorre a McGonigal (2012) e afirma que jogos motivam, de diferentes maneiras, a avançar em suas etapas, possibilitando recompensas à medida que desafios e obstáculos são superados. Ao seu modo, ensinam, inspiram e envolvem de uma maneira que a sociedade não consegue fazer. Da mesma maneira que caracteriza Gee (2009), acredita que jogos são capazes de estimular o desafio, por meio de problematizações que conduzem o jogador a aplicar o conhecimento atingido anteriormente, em práticas de vida e nas atividades pedagógicas (TOLOMEI, 2017, p. 149).

A investigadora mostra dois exemplares que exploram a gamificação para auxiliar o desenvolvimento de competências socioemocionais e os processos de aprendizagem nas salas de aula presenciais: 1) *"Arkos"* (2014)[7], um portal desenvolvido para promover a leitura por meio da gamificação para turmas do 2º ao 5º do ensino fundamental. Tem como objetivo motivar os alunos a lerem mais por meio de estratégias gamificadas. O aluno acessa o portal, procura o livro que leu e responde a perguntas sobre o conteúdo; acertando, ganha pontos, medalhas e adesivos virtuais, além de subir de nível e competir com os colegas. A iniciativa mobilizou mais de 300 escolas com 60.000 alunos registrados, no sul do país; 2) *"Logus: A saga do conhecimento"*[8]*,* um *game* desenvolvido pela Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho (*FMSS*) e pelo Grupo *RBS*[9], direcionado aos estudantes de escolas públicas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. O jogo possui etapas *online* e presenciais e desenvolve competências e habilidades com o objetivo de levar a cultura digital e novos formatos de aprendizagem em escolas públicas, além de estimular o desafio entre as equipes que precisam elaborar projetos de transformação para suas escolas e comunidade. No

7 Em: https://gamearkos.com.br.

8 Vf. em: www.projetosfmss.org.br › acao › projeto-logus.

9 O Grupo RBS é um conglomerado de mídia brasileiro que trabalha conteúdos jornalísticos, de entretenimento e de serviços por meio de emissoras de rádio e de televisão, jornais e portais de *internet.*

game, para combater o *Nulis*, "vírus do desinteresse e da apatia", as equipes devem completar missões que incluem ações de sustentabilidade, leitura, cidadania e transformação da escola e do seu entorno. O projeto, desenvolvido em 2016, fomentou mudanças positivas após a inscrição de 633 escolas, com participação de mais de 7.000 pessoas, entre alunos e professores, que "travaram uma batalha virtual pela educação" (TOLOMEI, 2017, p. 153).

A investigação de Schlemmer (2016, p. 107) analisa como os *games* e a gamificação podem contribuir para a criação de novos desenhos no *EaD.* O estudo é pensado a partir do movimento "*Games for Change*"[10], na perspectiva da configuração de espaços de convivência híbridos, multimodais e pervasivos para a aprendizagem, em uma aproximação entre a formação inicial e a educação básica. A pesquisadora tem como modelo de análise, o método cartográfico de pesquisa-intervenção e faz uso da observação participante, diário de bordo e registros em texto, áudio, fotografia e vídeo digitais.

A proposta não consistiu na mera transposição do método, mas sim, em experimentar os movimentos da cartografia, enquanto prática

---

10 Organização Não Governamental internacional dedicada à utilização de jogos eletrônicos para o desenvolvimento social, que objetiva promover a educação, a diversidade cultural e a inovação em diversas áreas do conhecimento, entre elas os direitos humanos, saúde, meio ambiente e infância (Inf. em Wikipedia).

pedagógica intervencionista e gamificada. A metáfora de pistas e do rastreio foi inspiração para a composição de trilhas, bem como para a própria progressão na gamificação. Considerados por Schlemmer (2016, p. 114), como pontos valorosos de realizações: 1) *rastreio* (varreduras do campo) – vende a proposta da gamificação para o parceiro; 2) *toque* (porque aciona o processo de seleção) – entende as pistas, desvenda mistérios da área e seleciona o que é relevante; 3) *pouso* = parada/*zoom* – tece as pistas, propõe caminhos e constrói a gamificação; 4) *reconhecimento atento* (percepção do contexto global das missões) – mapeia e constrói o mapa da gamificação. Também, podem ser entendidos como *skills* (habilidades) para a própria jogabilidade e sociabilidade.

Os resultados apontam que o processo de gamificação e os *games* possibilitaram o desenvolvimento de situações de ensino e de aprendizagem configurando-se enquanto espaços investigados, em um processo de co-criação, a partir da leitura crítica do cotidiano da educação básica. O fato de os sujeitos possuírem dispositivos móveis e estarem conectados, cria condições para que continuem engajados no processo, independentemente do tempo e do espaço (SCHLEMMER, 2016, p. 124).

Existência semiótica no jogar e aprender de maneira interativa

O de jogar em ambientes digitais interativos pode ser associado a uma existência semiótica a partir do processo, que transforma as virtualidades possíveis de um sistema em um fenômeno. Por sua vez, o sistema, enquanto rede de valores virtuais, produz sentido pelo ato de jogar de um determinado sujeito ou grupo. Assim visto, um jogo apresenta potencialidade de sentido só quando é jogado – para que o jogo continue, o jogador precisa acionar o querer e o poder agir. Esta é a principal característica dos jogos digitais, quando se analisa sua importância no desenvolvimento e exigência do jogador.

Indo mais além. A dinâmica das relações sociais, no simulacro construído em ato no jogo, passa por uma dinâmica de interações, na ordem de programação e das estratégias traçadas pelo desenvolvedor – que constrói um lugar para si e convoca o usuário a se posicionar de determinada maneira no jogo (e pelo conteúdo deste).

Landowski (2002, p. 4) menciona que o sujeito tem necessidade de outro (s) para chegar à existência semiótica. Isto é, a emergência do sentido sensível de identidade passa, necessariamente, pela intermediação de uma alteridade a ser construída pelo outro. Desta forma, os sujeitos jogadores são agentes em interação, que assim

se constituem no universo lúdico. De certa forma, têm algo em comum uns com os outros e podem compartilhar valores corriqueiros a todos aqueles que buscam objetivos relativos ao jogo e ao jogar e aprender.

Como já visto, os videojogos podem estar associados a regimes de produção de significâncias – que resultam em reconhecimento de significações – e à emergência de sentidos, que pressupõe processos estésicos de apreensão destes (LANDOWSKI, 2016, p. 211). No que tange à educação, eles devem envolver de maneira espontânea e significativa os discentes. Suas narrativas, composições figurativas e estéticas são vistas como percursos de transformação de estado do aprendiz – de um não saber para um poder saber, com liberdade para experimentar, fracassar, experimentar de novo – com diferentes motivações e interpretação, muitas vezes com novas identidades no mundo ficcional do jogo. Também a estética, relacionada ao aspecto sinestésico, faz com que cada estímulo contribua para reforçar a experiência proposta na aventura lúdico-digital pedagógica a ser apreendida e aprendida pelo jogo.

No processo do aprendizado, os alunos descobrem-se competentes para entrever – pelos desafios e fases do jogo – diferentes significações e atribuir sentidos que os possibilitam adentrar no mundo do saber mais.

Considerações finais

Como resultado da análise, observa-se uma tendência mais efetiva de que os alunos se comprometem e aprendam melhor o conteúdo, quando estão envolvidos a uma estratégia de ensino diferenciada, como os jogos digitais.

Assim vistos, videojogos podem ser considerados como estratégia motivadora nas escolas e ambientes de aprendizado. O prazer e o engajamento podem estar associados à aprendizagem, em uma linguagem e comunicação compatíveis com a realidade atual. Isto é, diversão e seriedade caminham lado a lado no cenário contemporâneo. Fatores como *design* do jogo, efeitos gráficos e animações, cenários e identificação com as personagens, *gameplay,* recursos como realidade aumentada e características que referem sociabilidade e conhecimentos contextualizados são considerados positivamente e facilitam o querer e o poder aprender.

Acerca das competências desenvolvidas pelos videojogos, docentes têm a percepção de que a presença de um monitor/tutor que acompanhe os alunos é fundamental. Podem nortear a ação de cada um dos discentes, estimular o diálogo e verificar quais elementos precisam ser repensados pelos integrantes do processo educacional. Os alunos envolvidos podem, assim, desenvolver uma participação mais efetiva nas práticas, de modo

em que possam atribuir sentido e significado às atividades propostas.

A ambiência lúdica do videojogo passa a se converter em um cenário de treinamento de habilidades, de forma organizada e planificada. Neste caso, a presença do monitor é comparável à do professor que orienta em contextos formativos virtuais, organiza e proporciona os recursos didáticos adequados aos alunos, mostra suas forças e fraquezas e estabelece fórmulas alternativas para atender à diversidade cognitiva do todo.

Alguns pesquisadores defendem que o uso de certos elementos dos *games*, utilizados fora da ambiência do jogo, estimula os sujeitos aprendizes para as práticas de vida, auxiliando-os na solução de problemas, no aprender a negociar em um ambiente de regras e a adiar o prazer imediato. Além de estimular o trabalho em equipe, a ser colaborativo e a tomar decisões pela melhor opção disponível.

Referências

ALBUQUERQUE, R. M. de; FIALHO, F. A. P. Concepção de jogos eletrônicos educativos: proposta de processo baseado em dilemas. **VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment (SBGames).** RJ, out. 2009.

ALEXANDRE, J. M. R. **Videojuegos y educación:** revisión bibliografía y propuesta de actuación educativa centrada en las aventuras gráficas. Dissertação (Mestrado) apresentada na Faculdade de Psicologia, Magistério e Ciências da Educação da Un. Católica de Valencia, San Vicente Mártir, 2015.

AZEVEDO, V. de A. **Jogos eletrônicos e Educação:** construindo um roteiro para sua análise pedagógica. Dissertação (Mestrado)´apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, 2012.

BARAB, S.; SADLER, T.; HEISELT, C. et al. Relating narrative, inquiry, and inscriptions: supporting consequential play. **Journal of Science Education and Technology,** 19(4), 2012. p. 387-407. Acesso: 05 dez. 2019.

BORGES, S. S.; REIS, H. M.; DURELLI, V. H. S. BITTENCOURT, I. I.; Jacques, P.; ISOTANI, S. Gamificação aplicada à educação: um mapeamento sistemático. **Anais do II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013).** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259194001_Gamificacao_Aplicada_a_Educacao_Um_Mapeamento_Sistematico. Acesso: 05 dez. 2019.

BOURDIEU, P. **Da regra às estratégias.** In: BOURDIEU, P. Coisas ditas. SP: Brasiliense, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow:** the psychology of optimal experience. USA: Harper & Row Publishers, 1990.

CLARK, D. B.; TANNER-SMITH, E. E.; KILLINGSWORTH, S. S. Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Review Educ. Res**. 2016 Mar; 86(1). p 79–122. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4748544. Acesso: 06 jan. 2020

CRUZ, D. M.; ALBUQUERQUE, R. M. de. **LinCity-NG como ferramenta pedagógica:** utilização de um jogo de simulação em sala de aula. Disponível em: https://www.academia.edu/9304754/LinCity_NG_como_Ferramenta_Pedag%C3%B3gica_Utiliza%C3%A7%C3%A3o_de_um_Jogo_de_Simula%C3%A7%C3%A3o_em_Sala_de_Aula. Acesso: 05 dez. 2019.

DE PAULA, B. H.; VALENTE, J. A. Diferentes jogos, diferentes abordagens: jogos digitais na educação. In: **Atas do 2º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning**. CARVALHO, A. A.; CRUZ, S.; MARQUES, C. G. (Orgs). Braga: CIEd, 2014. p. 85-93.

DEL DUGIO, A. G.; SERRANO, M. J. H.; RODRIGUÉZ, J. M. M. **Atas do 2º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning**. CARVALHO, A. A.; CRUZ, S.; MARQUES, C. G. (Orgs). Braga: CIEd, 2014. p. 94-102.

DICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA – CALDAS AULETE, vol. 1. 5 ed. RJ: Ed. Delta, 1986.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/jogo%20_988091.html>. 2020.

FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. Disponível em: www.projetosfmss.org.br. 2020.

GAME ARKOS. Disponível em: https://gamearkos.com.br/. 2020.

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, nº 1, p. 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva. Acesso: ano de 2012.

GOMES, P. G. **Processos midiáticos como objeto de estudo.** In: GOMES, P. G. Tópicos teoria de comunicação. RS: Unisinos, 2004.

LANDOWSKI, E. Entre Comunicação e Semiótica, a interação. **Parágrafo,** jul/ dez. 2016. V.4, nº 2. p. 208.217.

LANDOWSKI, E. **Presença do outro**. SP: Perspectiva, 2002.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Revista Matrizes**, SP, ano 4, nº 2, jan./jun. 2011.

McGONICAL, J. **A realidade em jogo:** porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. RJ: Best Seller, 2012.

MARTÍNEZ, J. Percepciones de estudiantes y profesores acerca de las competencias que desarrollan los videojuegos. **PEL - Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,** 2019, 56 (2), p. 1-21.

MASSAROLO, J. C. MESQUITA, D. Jogos e aprendizado - Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. **Revista Ensino Superior.** Especial - Novas mídias e o Ensino Superior. UNICAMP, p. 34-42. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_3.pdf. Acesso: 03 jan. 2020.

PRENSKY, M. **Aprendizagem com base em jogos digitais**. SP: Ed. Senac, 2012.

QUEST ATLANTIS. Disponível em: https://sashabarab.org/projects/quest-atlantis/. 2020.

QUINN, C. N., **Engaging Learning:** designing e-learning simulation games. SF/CA, Pfeiffer, 2005.

RAMOS, D. J. G. **Educação em MMORPGs.** Disponível em: https://www.academia.edu/25614294/Educa%C3%A7%C3%A3o_em_MMORPGs. Acesso: 03 jan. 2020.

SHAFFER, D. W. **How computer games help children learn**. NY: Palgrave Macmillan, 2006.

SQUIRE, K. **Videogames and learning:** teaching and participatory culture in digital age. NY: Teachers College Press, 2011.

SQUIRE, M.; JAN, M. **Mad City Mystery:** developing scientific argumentation skills with a place-based augmented reality game on handheld computers. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-006-9037-z. Acesso: 05 dez. 2019.

SCHLEMMER, E. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,** 19(2), 2106. p. 107-124. Disponível em: https://www.academia.edu/27498368/Games_e_Gamifica%C3%A7%C3%A3o_uma_alternativa_aos_modelos_de_EaD_Games_and_gamification_an_alternative_for_distance_education_models. Acesso: 10 jan. 2020.

TEIXEIRA, D. J.; CRUZ, D. M.; GONÇALVES, B. S. **Modelo de roteiro para narrativas de games educacionais.** Disponível em: https://www.academia.edu/29372743/Modelo_de_roteiro_para_narrativas_de_games_educacionais. Acesso: 05 dez. 2019.

TOLOMEI, B. V. A Gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EaD em Foco – Revista Científica em Educação à distância,** 7 (2), 145–156. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319868333_A_Gamificacao_como_Estrategia_de_Engajamento_e_Motivacao_na_Educacao>. Acesso: 10 jan. 2020.

CAPÍTULO 7

CAPÍTULO 7

Entendendo o jornalismo na era da desinformação: o currículo de *news literacy*

Jéssica Santos
Mestre em Jornalismo pela ESPM.
Pesquisadora em educação midiática.
Autora do blog http://www.edumedia.com.br/,
canal para centralizar informações sobre educação
midiática no Brasil e no mundo.

Pollyana Ferrari
Pós-doutora em Comunicação
pela Universidade Beira Interior (UBI) – PT.
Doutora e Mestre em Comunicação Social pela
Universidade de São Paulo (USP).
Jornalista, professora do Departamento de Jornalismo
e professora do programa
Tecnologias da Inteligência e Design Digital (TIDD),
ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
É autora de 8 livros sobre comunicação digital.
Líder do grupo de pesquisa Comunidata/CNPq.

Introdução

A informação não é propriedade exclusiva do jornalismo – está em todos os lugares, inclusive na palma das nossas mãos. Mas sempre coube ao jornalismo ajudar a organizar a opinião pública e explicar temas complexos. Realizada entre junho de 2018 e maio de 2019, a pesquisa da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, ouviu 3.446 estudantes do ensino médio com o objetivo de entender se eles são capazes de interpretar as informações no mundo digital e avaliar a credibilidade das fontes na internet.

Os resultados são extremamente preocupantes: 52% dos estudantes acreditaram que um vídeo granulado e sem som constitua forte evidência de fraude eleitoral nos EUA, ao mostrar trabalhadores colocando, secretamente, cédulas em caixas durante uma eleição primária democrata em 2016.

O vídeo foi filmado na Rússia, e bastava uma rápida pesquisa para encontrar indícios da história no site da BCC – caminho que só três dos 3.119 estudantes percorreram. Dois terços dos alunos não sabiam a diferença entre notícias e anúncios (definidos pelas palavras “Conteúdo patrocinado”) na página inicial do site Slate, e 96% dos estudantes não consideraram que a relação entre um site de mudanças climáticas e o setor de combustíveis fósseis poderia minar a credibilidade

das informações contidas ali. Ao invés de investigar quem estava por trás da página, os alunos se concentraram em marcadores superficiais: design, “rankeamento” no Google ou como o site se apresentava no menu Sobre.

O estudo concluiu que a dificuldade em lidar com a desinformação são sintomas de um *gap* na formação desses estudantes. Quando solicitados a navegar em sites desconhecidos, *fact-checkers* agem de maneira muito diferente quando os pesquisadores os compararam com calouros de Stanford e professores de universidades de quatro instituições diferentes, com as mesmas tarefas. As pessoas precisam saber o que acontece na cidade, no país e do outro lado do mundo, o conhecimento do desconhecido proporciona segurança, planejamento e administração das próprias vidas – a sensação de estar bem informado é única e intransferível e permite ao homem pertencer ao tempo e ao espaço.

O jornalismo pode entreter e informar, formar opiniões e juízos, exercer a crítica e fazer cobranças, mas não pode se furtar de anunciar, narrar e descrever (CHRISTOFOLETTI, 2019). Se enfrentamos uma crise de informação, o Jornalismo, como “indutor democrático, prática social e forma de conhecimento” passa a ser contestado em um país que flerta perigosamente com vieses autoritários, e agrava um processo que envolve faltas: de confiança, de dinheiro,

de ética, de transparência e de credibilidade (CHRISTOFOLETTI, 2019).

Um dos primeiros passos é entender que o ecossistema jornalístico atual vive um período em que o cidadão passou a ter mais liberdade e o que era um banco de informação limitada, hoje virou um banco de informação infinita – e o pior – em geral não processada. A linha divisória entre jornalismo e o leitor está se tornando particularmente difusa, à medida que mais pessoas se envolvem na criação de notícias.

As tecnologias permitem que estes web-atores forneçam informações ao fluxo de notícias e à conversa pública, ao mesmo tempo que as redes sociais, especialmente *Twitter, Facebook* e aplicativos como o *Whatsapp*, facilitam o rápido compartilhamento de informações e a disseminação de notícias erradas, imprecisas ou enganosas. A vulnerabilidade da indústria de notícias, diante da competição acirrada por cliques, somada ao despreparo dos jornalistas – que muitas vezes não recebem o treinamento necessário para analisar fontes ou conteúdo digital, fragiliza o setor, que pode se tornar até mesmo um vetor da desinformação (ANDERSON; BELL; SHIRKY, 2013; TEWKSBURY; RITTENBERG, 2012; VOSOUGHI; DEB; ARAL, 2018; WARDLE, 2018).

A população substituiu a confiança antes depositada no *mainstream* por uma fé, quase infinita, na informação que chega pelas redes sociais.

Gandour (2016, p. 6) afirma que, ao "jogar o valor de comercialização da informação para próximo de zero, a revolução digital colocou em xeque [...] as redações chamadas "tradicionais", que passaram a ter dificuldades de se sustentar". O autor atribui a este cenário cinco principais características:

> 1) As pessoas hoje estão expostas a uma mistura informativa, composta de notícias geradas profissionalmente, muitas vezes fatiadas aos pedaços, e eventualmente misturadas com rumores, boatos e opiniões oriundas de várias fontes. 2) Os mecanismos de formação de grupos nas redes sociais facilitam a convivência predominantemente com quem pensa e vê as coisas de uma forma semelhante. Isso pode ser catalisado pelos algoritmos que gerenciam a distribuição de conteúdos nas redes com base nas preferências manifestadas pelos usuários. 3) O enfraquecimento das plataformas estáveis de produção e edição pode causar um empobrecimento geral, uma queda generalizada na qualidade do ambiente informativo. As redações ditas "tradicionais" ainda são a grande fonte de abastecimento do ambiente geral. Enfraquecidas, que tipo de conteúdos serão replicados, mesmo que aos pedaços, nas redes sociais? 4) A decadência dessas plataformas estáveis de produção – a mídia estabelecida, responsáveis pela lógica da oferta – pode enfraquecer o estabelecimento do que os cientistas sociais chamam de "uma agenda pública comum"; 5) O fortalecimento das redes como principais distribuidoras

> traz de volta – agora muito reforçado – o debate sobre a transparência (ou a falta dela) dos algoritmos. Esses sofisticados “softwares” e seus gestores são, na prática, os novos “editores” ou “publishers”? (GANDOUR, 2016, p. 9-10).

Costa (2018, p. 11) alerta para a liberdade de manuseio da informação produzida por um jornal de qualidade, que pode ser “recortada, retrabalhada, reescrita e compartilhada de forma absolutamente diferente, e até deformada, em relação a seu conteúdo original”. O autor retoma a Teoria do Parêntese de Gutenberg do professor Thomas Pettitt, da Universidade do Sul da Dinamarca, para explicar esse fenômeno:

> Para ele, a web nos faz regressar a um estado pré-Gutenberg, que se define por informações em fluxos e efêmeras. Eu dizia também que o diagnóstico ecoava, de certa forma, a Teoria da Modernidade Líquida de Zygmunt Bauman, outro pensador fundamental no entendimento de nossa realidade. Para ele, os conceitos, antes sólidos, na atualidade se amoldam a cada situação, assim como os líquidos se ajustam e tomam a forma de seus receptáculos. [...] Para Thomas Pettitt, a maneira como se pensa agora seria uma reminiscência do modo de pensar de um camponês medieval, com base em fofocas, boatos e muita conversa. ‘O novo mundo é, em alguns aspectos, o velho mundo, o mundo antes da impressão’, afirma ele (COSTA, 2018, p. 11).

Os resultados do *Digital News Report* (NEWMAN et al., 2018) revelam que 44% da população desconfia das organizações de mídia, o que reforça a crise de confiabilidade que o jornalismo enfrenta. O Índice de Confiança nas Instituições, de 2018, mensurado pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (RAMOS et al., 2018), é ainda mais preocupante, apontando que a confiança dos brasileiros na imprensa escrita atingiu 35%, logo atrás das redes sociais (*Facebook* e *Twitter*), com 37%. O Índice de Confiança Social, realizado pelo IBOPE, indica que, em dez anos, a confiança dos brasileiros nos meios de comunicação caiu de 71%, em 2009, para 51%, em 2018 (IBOPE, 2018).

Vizeu e Santana (2010) se referem ao jornalismo como um lugar de referência em que os jornalistas classificam os fatos para moldar as notícias do dia, e a análise dessa produção – que passa essencialmente pelo método de apuração – pode trazer pistas valiosas acerca do mundo a nossa volta. Para os autores, a crise de sentido em que vivemos atualmente é um componente central na modernidade. Os autores reforçam a importância do rigor na aplicação do método jornalístico para que “ao interpretar a realidade social, tornar o mundo mais compreensível para as pessoas” (VIZEU; SANTANA, 2010, p. 40).

Ao classificar a notícia como “a preciosa oportunidade de participar muito mais intensa e extensamente da história”, Jose Ortega Costalles (*apud* MEDINA, 1988, p. 19), resgata a essência do ser jornalístico, que pela importância do trabalho realizado, foi consolidando com o tempo a necessidade de estabelecer um *modus operandi.*

Para Medina (1988), a verdade de uma notícia se remete à objetividade do acontecimento, e como o repórter está exposto a uma percepção subjetiva, é fundamental que ele seja treinado a respeitar um método e colocar em prática certas técnicas. Vizeu e Santana (2010) reforçam a importância do rigor na aplicação desse método para tornar o mundo mais compreensível para as pessoas. Essa função pedagógica se dá no trabalho jornalístico de pré-organizar, selecionar, esmiuçar e explicar as notícias, uma grande responsabilidade ante os novos cenários de produção e consumo informativos.

No processo de classificação dos fatos para moldar as notícias do dia, a análise dessa produção – que passa essencialmente pelo método de apuração – pode trazer pistas valiosas acerca do mundo a nossa volta. Esse método, constituído por um conjunto de procedimentos que se converte numa rotina, pode ser compreendido como “uma série de ações ou decisões planejadas e adotadas conscientemente para alcançar determinado objetivo. [...] exigem o uso de inteligência (são conscientes) e representam uma escolha entre possibilidades diferentes” (SPONHOLZ, 2008, p. 57).

Rosenstiel e Elizabeth (2018) defendem que, para o público se tornar um consumidor de notícias mais habilidoso – de maneira orgânica e instintiva – é fundamental que os jornalistas construam histórias de maneira diferente, olhando para além da estrutura tradicional da notícia. Para o sucesso do jornalismo, portanto, não basta perguntar quão bem o público entende os métodos dos jornalistas.

> É igualmente importante perguntar até que ponto os jornalistas falam a língua do seu público e conhecem as perguntas que o público pode fazer. Como explicaremos mais detalhadamente a seguir, isso vai além do movimento em direção à transparência que ganhou impulso nos últimos dois anos como forma de reconstruir a confiança. Envolve jornalistas antecipando e tentando responder às perguntas que as pessoas logicamente perguntariam sobre uma determinada história. Essas perguntas vão variar dependendo do tipo de história: elas serão diferentes para uma notícia de última hora ou uma história de vigilância ou uma que envolva o uso de uma imagem controversa. No momento, no entanto, imagine um formato ou apresentação que, ao lado da história, coloque algumas questões-chave que um consumidor de notícias discriminador ou "fluente" pode pedir para decidir o que fazer com a história. Entre as possibilidades: O que é novo aqui? Quais evidências existem? Com quais fontes você conversou e por quê? Que fatos ainda

> não sabemos? O que, se alguma coisa, ainda está em disputa? (ROSENSTIEL; ELIZABETH, 2018, tradução nossa)

Para Kovach e Rosenstiel (2003, p. 33-36) cada geração cria seu próprio jornalismo, mas a meta principal sempre é a mesma: "contar a verdade de forma que as pessoas disponham de informação para sua própria independência". Tendo a notícia como seu principal produto, o jornalismo se sustenta por uma necessidade do ser humano: o instinto de percepção. As pessoas precisam saber o que acontece na cidade, no país e do outro lado do mundo, o conhecimento do desconhecido proporciona segurança, planejamento e administração das próprias vidas. Os autores reforçam ainda o compromisso do jornalismo com a verdade e o consentimento entre os profissionais da importância de apurar bem os fatos, buscar a exatidão, a equidade e a verdade, em um trabalho contínuo que está na essência das notícias.

News literacy: uma forma de aprender a interpretar notícias

O jornalismo também depende da demanda da sociedade por informações de qualidade e uma maturidade na utilização da internet, e enquanto estivermos na "adolescência digital", discursos de ódio e notícias falsas continuarão a existir. O público

deve se tornar um consumidor de informações mais criterioso. A maré de notícias falsas depende das decisões coletivas de milhões de usuários cujas escolhas em torno de clicar e compartilhar informações falsas determinam sua disseminação (INSTINCTIF PARTNERS, 2017; MIHAILIDIS; VIOTTY, 2017; ANSOLABEHERE et al., 2017).

Sundar (2016) argumenta que simplesmente ensinar como discernir informações falsas das verdadeiras é apenas uma pequena parte de um problema maior. Para o professor, que vem estudando a psicologia do consumo de notícias on-line há mais de duas décadas, os leitores não parecem realmente se importarem com o papel do jornalismo profissional como *gatekeeping*. Ele relata:

> Descobrimos que os leitores geralmente prestam atenção à cadeia de fornecimento apenas se o tópico da história for realmente importante para eles. Caso contrário, eles serão influenciados pela fonte ou website que republicou ou publicou a história, em outras palavras, o veículo que forneceu a história diretamente. Não surpreende, portanto, ouvir as pessoas dizerem que receberam notícias de ‘‘fontes’ que não criam nem editam artigos de notícias: Verizon, Comcast, Facebook e, por proximidade, seus amigos. (SUNDAR, 2016).

Portanto, é um consenso entre especialistas que habilidades críticas para interpretar notícias

têm o potencial de fornecer uma base sólida para lidar com a desordem informacional. E esta é uma demanda urgente, principalmente entre os mais jovens.

Estima-se que um em cada três internautas tenha menos de 18 anos (LIVINGSTONE; CARR; BYRNE, 2015). No Brasil, pesquisa do CGI, revela dados que reforçam a importância de abordar o tema com essa geração, considerando que, em 2016, 82% das crianças entre 9 e 17 anos tinham acesso à Internet, 86% possuíam perfis nas redes, mas somente 47% usavam a web para ler ou assistir notícias. Na categoria "Habilidades Informacionais", em média 69% utilizavam a internet para verificar se uma informação estava correta, mas o índice caía para 48% entre as crianças de 11 e 12 anos. O currículo das escolas ainda é falho em abordar vários aspectos-chave da vida on-line, incluindo como criticar conteúdo e identificar notícias falsas (CHILDREN'S COMMISSIONER FOR ENGLAND, 2017).

Pesquisa realizada entre 2015 e 2016 pela Universidade de Stanford (STANFORD, 2016), reforça a necessidade de trabalhar o tema com os estudantes. O estudo avaliou a capacidade dos jovens americanos em apurar a credibilidade do que leem e reuniu alunos de ensino fundamental, médio e superior. Os pesquisadores avaliaram temas como literalidade das notícias, habilidade dos estudantes em julgarem o *feed* do *Facebook*

e do *Twitter*, comentários deixados nas sessões de opinião, postagens em *blogs*, fotografias e mensagens digitais que moldam a opinião pública. Após a aplicação dos testes, os pesquisadores chegaram à conclusão de que os jovens focam mais no conteúdo do que nas fontes e que ignoram ferramentas básicas como a de verificação no momento que leem as notícias.

Para Frias Filho (2018, p. 44), a defesa mais eficiente contra a desordem informacional – a melhor barreira de proteção da veracidade – "continua sendo a educação básica de qualidade, apta a estimular o discernimento na escolha das leituras e um saudável ceticismo na forma de absorvê-las". Ferrari (2018, p. 51) enfatiza que duvidar e querer checar uma informação recebida são ações muito maiores do que etapas do método jornalístico, e sim "uma função social do cidadão que foi educado para ter pensamento crítico; o que é pouco estimulado em governos corruptos e democracias em crise".

Ao refletir sobre o ato de estudar, Freire (1978) incita que o sujeito assuma o papel deste ato, e se oponha à postura passiva de se transformar em uma vasilha cheia de conteúdos que se retira do texto para por dentro de si mesmo. O autor continua:

> Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento

> histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele. (FREIRE, 1978, p. 10)

Reforça ainda que a mesma atitude crítica que se toma em relação à leitura deve ser aplicada "diante do mundo, da realidade, da existência". A reflexão do educador pode ser trazida para os dias atuais no contexto da interpretação das informações que circulam desenfreadamente pelas redes sociais, as que estampam capas de jornais e as que são manchetes na televisão e no rádio. O consumo de notícias deve seguir a recomendação de Freire (1978, p. 12), que implica não somente "numa penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca".

Para Levitin (2017), a melhor defesa contra a crise de informação é tornar-se um pensador crítico. O autor lamenta que a sociedade tenha fracassado ao ensinar as crianças a lutar contra a tendência ingênua da espécie humana de sempre acreditar no que os outros dizem. É o que também acredita Julie Coiro (*apud* ALVES, 2017), ao reforçar a importância

de aprofundar os ensinamentos de análise de texto especialmente para os adolescentes, que, quando são apresentados a versões conflitantes, têm dificuldade em conciliá-las. Habrich (2018) teme que, se as crianças não forem formadas para ler notícias e exercitarem o senso crítico para se protegerem de informações mentirosas, "possamos perder uma geração inteira que poderia (e deveria) promover as mudanças que tanto queremos".

Este é um momento crucial para a amplificação e disseminação do conteúdo de *news literacy*, idealizado para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico que ajudam na avaliação da confiabilidade e da credibilidade das informações – seja no meio impresso, televisivo, radiofônico ou online. Esta é uma habilidade particularmente importante na era digital, pois todos lutam para lidar com a sobrecarga de informações e a dificuldade em determinar a autenticidade do que é propagado na mídia (KLURFELD, SCHNEIDER, 2014; HOBBS, 2010; MIHAILIDIS E VIOTTY, 2017).

Maksl et al. (2017, p. 229) revelam que, para chegar até e definição de *news literacy*, é preciso visitar "outros bairros da alfabetização". Com base na conceituação de outros autores, os pesquisadores revelam que, embora *news literacy* esteja "na interseção" da alfabetização midiática e informacional, sua "conexão com o engajamento cívico e seu foco em um tipo particular de mensagem

– notícias – é como seus proponentes a distinguem dos vizinhos". Por isso, a melhor opção é definir *news literacy* de acordo com o impacto que se pretende atingir nos cidadãos, e deve incluir cinco pontos principais, de acordo com Malik et al. (2013, p. 8-9):

> 1) uma compreensão do papel que as notícias desempenham na sociedade; 2) motivação para buscar notícias; 3) a capacidade de encontrar / identificar / reconhecer notícias; 4) a capacidade de avaliar criticamente notícias; 5) a capacidade de criar notícias[1] (tradução nossa).

Para Newman et al. (2018), *news literacy* se refere ao "conhecimento sobre como as notícias são feitas: quem produz, como é selecionada e financiada". No Digital News Report de 2018, algumas questões fundamentais para medir o nível de conhecimento de *news literacy* foram feitas aos entrevistados de 18 países. Ao final, os pesquisadores consolidaram as respostas corretas para construir uma escala que revela apenas 10% da amostra com um nível muito alto de conhecimento sobre *news literacy*.

Na concepção da política moderna, em que todo cidadão é o governante de sua própria nação, a notícia tem um papel central no cumprimento desta premissa, pois é o canal de relacionamento, conhecimento e cobrança do poder público, além

---

1 1) an understanding of the role news plays in society; 2) motivation to seek out news; 3) the ability to find/identify/recognize news; 4) the ability to critically evaluate news; 5) the ability to create news.

de auxiliar na tomada de posicionamentos diante dos desafios econômicos e sociais mais urgentes do dia. Consequentemente, as organizações de mídia desempenham papel fundamental em informar a sociedade, ao mesmo tempo que cabem às pessoas estarem preparadas para receber as notícias de forma crítica e democrática (BOTTON, 2014 *apud* KLURFELD; SCHNEIDER, 2014).

Depois de liderar o jornal *Newsday* em vários prêmios Pulitzer, Howard Schneider foi trabalhar com a diretora da *Stony Brook University*, Shirley Kenny, para construir a Escola de Jornalismo da Universidade Estadual de Nova York. Com a faculdade, nasceu o primeiro curso de *News Literacy* dos Estados Unidos, com objetivo de ajudar os alunos a entender seus próprios preconceitos, bem como a importância de informações confiáveis para cumprir seus papéis como administradores de uma democracia.

Inicialmente, a estratégia de Stony Brook concentrou-se exclusivamente na introdução de *News Literacy* no nível universitário, com a esperança de que as escolas de jornalismo se reposicionariam em uma nova missão: ensinar habilidades analíticas, de notícias e de informação para todos os graduados. Até certo ponto isso funcionou. Em 2008, a Fundação Ford premiou a Stony Brook com US$ 200.000 para criar o *Center for News Literacy* e exportar seu currículo para outras universidades. Com o tempo, a atenção foi se voltando para a introdução de *News Literacy* aos estudantes de educação básica.

Desde 2007, o Centro ensinou *News Literacy* para mais de 10.000 alunos da Stony Brook em todas as disciplinas acadêmicas, e quase 7.000 alunos de 18 universidades nos Estados Unidos. Além disso, por meio do *Overseas Partnership Program*, o Centro levou o conteúdo para países como a Polônia, Rússia, Hong Kong, Vietnã e Mianmar. Um pouco sobre a história da construção do curso:

> Schneider tomou duas decisões iniciais. Em um esforço para incorporar o novo curso no currículo de ensino geral da universidade, ajudando a maximizar a matrícula, ele argumentou que o curso não era uma aula de jornalismo, mas um *curso de pensamento crítico e educação cívica*. O argumento ajudou a influenciar colegas acadêmicos céticos de que o curso deveria estar disponível para todos os alunos. Ele também foi auxiliado consideravelmente por uma doação de US $ 1,8 milhão da Fundação John S. e James L. Knight, que lhe permitiu contratar adjuntos e estudantes de pós-graduação para ajudar a atender a demanda de ensino. Em segundo lugar, ele rapidamente aprendeu que um elemento-chave de seu pensamento era defeituoso. Ele começou uma de suas primeiras aulas perguntando aos alunos reunidos: "Você acredita que está recebendo a verdade da mídia?" Uma mão se ergueu. "O que você quer dizer com verdade?". Schneider convidou um cientista e um filósofo para debater sobre o significado da verdade. *O debate convenceu-o de duas coisas: cientistas e jornalistas na verdade concordam mais do*

> *que poderiam imaginar sobre uma definição comum de verdade - uma definição que mais tarde seria incorporada à verdade*. É claro - mas usar a "verdade" como padrão para julgar notícias e informações levaria a muito mais neblina intelectual do que clareza. Em vez disso, ele estabeleceu o padrão de "confiabilidade". Em que ponto um consumidor de notícias pode concluir que uma reportagem é confiável? Ele definiu informações confiáveis como informações acionáveis que são suficientes para fazer um julgamento, chegar a uma conclusão ou tomar uma ação. (KLURFELD, SCHNEIDER, 2014, p. 7, grifo nosso).

Todos os cursos de *news literacy* construídos pela Stony Brook utilizam uma "Taxonomia dos Vizinhos da Informação", conforme quadro da próxima página, que exemplifica as diferenças entre o jornalismo e outras formas de informação – como relações públicas, propaganda, entretenimento ou apenas texto e vídeo digitais não filtrados. O curso resume-se a um acrônimo indispensável: VIA – Verificação, Independência e *Accountability*. Os alunos aprendem que, se o item que estão examinando não tiver todas essas três características, não é jornalismo.

Além da Taxonomia dos Vizinhos da Informação, os professores do *Center for News Literacy* desenvolveram um acrônimo para ajudar os alunos no julgamento da confiabilidade das fontes, um dos grandes desafios no processo educativo. Definido como I"M-VAIN, considera: i) as fontes independentes são melhores que as fontes de interesse próprio; ii)

várias fontes são melhores que uma única fonte; iii) as fontes que confirmam são melhores que as fontes que afirmam; iv) fontes informadas são melhores que fontes desinformadas; v) fontes nomeadas são melhores que fontes não nomeadas.

Figura 1 - Taxonomia dos Vizinhos da Informação

Taxonomia dos Vizinhos da Informação					
	Jornalismo	**Entretenimento**	**Relações Públicas**	**Propaganda Política**	**Informações Brutas**
Objetivo	Informar	Divertir/ Entreter	Promover personalidades aumentando sua visibilidade	Construir apoio em massa para uma ideologia, canonizando seus líderes ou demonizando sua oposição	Contornar os filtros institucionais e os custos de distribuição para vender, divulgar, defender, entreter e informar
Método	Verificação, Independência e Responsabilidade	Storytelling, performance, visual, música	Atividades de relações públicas	Relatos unilaterais com manipulação emocional	Redes Sociais
Praticantes	Repórteres, videorreporteres, fotógrafos, editores, produtores	Atores, músicos, escritores, produtores	Publicitários, relações públicas, porta-vozes governamentais	Políticos e Organizações	Qualquer pessoa com conexão à internet
Resultados	Cidadãos	Distração	Mais publicidade para o talento promovido	Grupos ganham poder	Auto-expressão

Fonte: KLURFELD; SCHNEIDER, 2014, p. 10 (tradução nossa).

Uma experiência inusitada atesta a onipresença das notícias: um apagão de 48 horas sem acesso às notícias é a primeira tarefa do curso. Após o período, os alunos escrevem um ensaio sobre suas percepções, e dentre as histórias, alguns chegaram ao ponto de sentir-se em pânico diante do isolamento informacional. Outros classificaram o desafio como o mais difícil de suas vidas, enquanto um aluno comentou que se afastou da família por dois dias, afinal conversar sobre as notícias à mesa era um ritual familiar. O experimento é o pontapé inicial para mostrar aos estudantes que as notícias estão em toda parte e impactam todo mundo de alguma forma.

Os depoimentos coletados mostraram que o grande problema não era avalanche de informações que chegam diariamente por diversas mídias, mas principalmente a falta de processamento das notícias. O consumo irracional leva à incapacidade de desenvolver um filtro para entender quais informações são valiosas – e precisam ser retidas – e quais devem ser descartadas. Na dinâmica das aulas, as notícias são rotineiramente incorporadas às aulas e os alunos são convidados a analisar criticamente quais foram os elementos de construção de reportagens.

O curso foi projetado para que as habilidades de pensamento crítico possam ser aplicadas em qualquer mídia: impressa, digital, TV, rádio. Porém, o foco é preparar o aluno para lidar,

principalmente, com o mundo digital, ao reforçar o uso de habilidades fundamentais de pensamento crítico para os alunos, como consumidores ou produtores; além de reduzir a velocidade de utilização da informação.

Em relação aos resultados de aprendizagem, pesquisas mostram que depois de concluírem o curso, os estudantes passaram a consumir rotineiramente mais notícias de mais fontes, registraram-se para votar em números mais elevados e puderam desconstruir algumas notícias de vídeo de forma mais eficaz. Por exemplo, no início do semestre, apenas 17% dos participantes do curso sentiam que a mídia tratava os dois lados de uma história de forma justa. No final do semestre, o número saltou para 52%.

Loth (2012) avaliou os benefícios a longo prazo de cursos *News Literacy* examinando dezenas de alunos que haviam feito o curso de três anos antes. A maioria relatou mais engajamento, capacidade e habilidade para consumir notícias, e muitos adotaram novos hábitos mentais, como verificar histórias antes de compartilhar e checar o conteúdo de e-mails antes de encaminhá-los para amigos. Quase 3/4 concordaram com a afirmação: “Depois de ter feito o curso, sinto que eu tenho o poder de descobrir o que realmente está acontecendo no mundo”.

Iniciativas parecidas se repetem pelo mundo. O governo italiano, em cooperação com as

principais empresas digitais, incluindo o *Facebook*, iniciou um projeto nas escolas para treinar uma geração de estudantes mergulhados em mídias sociais como reconhecer notícias falsas e teorias da conspiração que trafegam pela internet (HOROWITZ, 2017).

No Reino Unido, especialistas da Universidade de Salford realizaram *workshops* com crianças a partir dos 10 anos de idade e incentivaram os alunos a contar sobre as notícias que leem, onde costumam procurar, o que acreditam ser verdade e como conseguem identificar a veracidade da informação.

Ao serem questionadas sobre o que são *fake news*, as crianças sabiam o significado, mas tinham dificuldades em diferenciar uma notícia verdadeira de uma notícia falsa. O tema se torna ainda mais relevante com os resultados de uma pesquisa do grupo responsável por monitorar TV e rádio no Reino Unido que mostra que mais da metade das crianças entre 12 e 15 anos recebiam notícias de plataformas de mídia social como *Snapchat*, *Facebook* e *Twitter*. A única fonte de notícias mais popular foi a televisão (BBC, 2017).

No Brasil, ações isoladas se concentram, principalmente, nas principais escolas particulares de grandes capitais. Em São Paulo, colégios como Dante Alighieri, Móbile, Pio XII, Santa Maria, Mary Ward, Stockler, já realizam atividades nos primeiros anos de ensino que trabalham o uso responsável da internet e das redes sociais, num processo de

alfabetização que inclui a interpretação de textos, a avaliação da qualidade de uma informação e a veracidade de uma fonte (PALHARES, 2018; PORTAL, 2018). E esta nova demanda consta, inclusive, na proposta da nova Base Curricular do Ensino Médio, que, dentre os objetivos de aprendizagem da educação básica, sugere, na área de "Linguagens", a análise do fenômeno da pós-verdade e a discussão das condições e dos mecanismos de disseminação de *fake news* (CAFARDO, PALHARES, FORMENTI, 2018).

A partir de 2018, o Pisa - *Programme for International Student Assessment* vai passar a avaliar se os países estão sendo bem-sucedidos em ensinar aos jovens a compreenderem o mundo globalizado em que vivem. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), responsável pela aplicação do teste internacional, destaca, no documento que orienta as novas "competências globais", a necessidade de usar plataformas de mídia de forma eficaz e responsável.

> [...] o acesso a uma quantidade ilimitada de informações é muitas vezes associado à falta de alfabetização midiática, o que significa que os jovens são facilmente enganados por notícias partidárias, tendenciosas ou falsas. Nesse contexto, cultivar a competência global dos alunos pode ajudá-los a capitalizar os espaços digitais, entender melhor o mundo em que vivem e expressar com responsabilidade sua voz on-line. (THE OECD, 2018, p. 5)

É o que também observa Tapscott:

> A passagem de uma mídia difusora unidirecional para uma mídia interativa surtiu um efeito profundo na Geração Internet. [...] A capacidade de aprender novas coisas é mais importante do que nunca em um mundo no qual você precisa processar novas informações em grande velocidade. Os estudantes precisam ser capazes de pensar de forma criativa, crítica e colaborativa para dominar os "aspectos básicos" [...] Os estudantes precisam expandir sua base de conhecimento para além das portas de sua comunidade se quiserem se tornar cidadãos globais responsáveis e cooperativos em uma economia global cada vez mais complexa. (TAPSCOTT, 2010, p. 33)

A TIC Kids Online Brasil, pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil, revela dados que reforçam a importância de abordar o tema com essa geração, considerando que, em 2016, 82% das crianças entre 9 e 17 anos tinham acesso à Internet, 86% possuíam perfis nas redes, mas somente 47% usavam a web para ler ou assistir notícias. Na categoria "Habilidades Informacionais", em média 69% utilizavam a internet para verificar se uma informação estava correta, mas o índice caía para 48% entre as crianças de 11 e 12 anos (COMITÊ, 2017).

Percebe-se, então, a urgência em trabalhar o conteúdo de *news literacy*, principalmente com

os jovens. Tornar-se bem informado exige mais do que se expor habitualmente às notícias, como explica a visão crítica de Potter (2014, p. 190):

> As notícias não costumam ser bem balanceadas, analisando detalhadamente questões importantes: em vez disso, elas são mensagens tipicamente comercializadas destinadas a atrair a atenção do público com tratamentos fáceis de tópicos chamativos. Para estar bem informado, você precisa prestar atenção às mensagens e realmente pensar sobre elas. Assim, você precisa sair do estado de processamento automático e dedicar alguma atenção consciente ao conteúdo de certas mensagens. Todos nós precisamos desenvolver níveis mais altos de *media literacy* com estruturas de conhecimento mais elaboradas, habilidades mais desenvolvidas e um lócus pessoal mais forte que nos leve a analisar as notícias e mantê-las em um padrão mais elevado do que no passado.

Considerações Finais

A escola deve ser um espaço de discussão do tema, e proporcionar às crianças a base necessária para que elas cresçam preparadas para lidar com a avalanche de informações – confiáveis ou não – da nossa era. Enquanto outros países enfrentam o desafio com projetos maduros e que comprovam a eficácia da iniciativa, o Brasil ainda engatinha na

implementação de um currículo de *news literacy*. As ações não seguem uma proposta unificada e partem da percepção de cada escola do que precisa ser feito, o que é um começo, mas reforça a necessidade de se estruturar uma disciplina – tendo como *benchmarking* os melhores e mais estruturados projetos do mundo – para que o tema conquiste espaço nas escolas, chame a atenção dos professores e, futuramente, seja um currículo obrigatório na educação básica.

Referências

ALMEIDA, V., DONEDA, D., LEMOS, R. Com avanço tecnológico, fake news vão entrar em fase nova e preocupante. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 8 abr. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/sbqu2k>. Acesso em: 8 abr. 2018.

ALVES, G. Cientistas buscam estratégias para lutar contra 'fake news'. **Folha de S. Paulo**, 12 mar. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/YwJ7sf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

ANDERSON, C. W.; BELL, E.; SHIRKY, C. Jornalismo Pós-Industrial: adaptação aos novos tempos. **Revista de Jornalismo ESPM**, abr.-jun. 2013, pp. 30- 89. Disponível em: <https://goo.gl/eRkynp>. Acesso em: 12 nov. 2016.

ANSOLABEHERE et al. How can we combat fake news? – The role of platforms, media literacy, and journalism. **Reuters Institute e University of Oxford**. Londres, 24 mar. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/pZEAEX> Acesso em: 12 fev. 2018.

BARTHEL, M.; MITCHELL, A.; HOLCOMB, J. Many Americans Believe *Fake news* Is Sowing Confusion. **Pew Research Center**: Journalism & Media, 15 dez. 2016. Disponível em: < https://goo.gl/HDZh8G>. Acesso em: 26 mar. 2017.

BBC. **BBC to help students identify 'fake news'**. 6 dez. 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/news/entertainment-arts-42242630>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BERNERS-LEE, T. Three challenges for the web, according to its inventor. **World Wide Web Foundation**. 12 mar. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/Ce3und> Acesso em: 07 abr. 2018.

BUCCI, E. Pós-política e corrosão da verdade. **Revista da USP**, São Paulo, n. 116, p. 19-30, jan./fev./mar. 2018.

BUENO, S. Trust in News: 'Fake news' reforçam confiança na imprensa. **Kantar Brasil Insights**. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/TcK35e> Acesso em: 02 abr. 2018.

CAFARDO, R; PALHARES, I.; FORMENTI, L. Base curricular do ensino médio deixa de dividir os conteúdos por séries. **Estadão**: Brasília, 4 abr. 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,base-curricular-do-ensino-medio-deixa-de-dividir-os-conteudos-por-series,70002253604>. Acesso em: 28 abr. 2018.

CHARLEAUX, J. P. Como as "fake news" podem ser um incentivo à "alfabetização midiática. **Nexo**. 22 jan. 2018. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2018/01/22/Como-as-%E2%80%98fake-news%E2%80%99-podem-ser-um-incentivo-%C3%A0-%E2%80%98alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-midi%C3%A1tica%E2%80%99>. Acesso em: 20 abr. 2018.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids Online Brasil**: Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

COSTA, C. T. Verdades e mentiras no ecossistema digital. **Revista da USP**, São Paulo, n. 116, p. 7-18, jan./fev./mar. 2018.

FERRARI, P. **Como sair das bolhas**. São Paulo: Educ/Armazém da Cultura, 2018.

FILHO, O. F. O que é falso sobre *fake news*. **Revista da USP**, São Paulo, n. 116, p. 39-44, jan./fev./mar. 2018.

HABRICH, S. Preparar as crianças contra as “fake news”. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 19 fev. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/Lp4Rrp>. Acesso em: 20 fev. 2018.

HERMIDA, X. Fake news tornam o jornalismo de qualidade mais necessário do que nunca, diz diretor do EL PAÍS. **El País**. São Paulo, 21 fev. 2018. Disponível em: < https://goo.gl/2GrJ89>. Acesso em: 1 abr. 2018.

HOBBS, R. News Literacy: What works and what doesn’t. **Association for Education in Journalism and Mass Communication (AEJMC) Conference**. Denver, 7 ago. 2010. Disponível em: https://goo.gl/TWZ6Se. Acesso em: 5 fev. 2017.

HOROWITZ, Jason. In Italian Schools, Reading, Writing and Recognizing Fake News. **The New York Times**. Roma, 18 out. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/UGjLS2>. Acesso em: 19 abr. 2018.

INSTINCTIF PARTNERS. **Fake News – Can it Save the traditional, mainstream media?**. Londres, 8 ago. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/MFRxj1>. Acesso em: 20 mar. 2018.

KOVACK, B.; ROSENSTIEL, T. **Os elementos do jornalismo:** o que os jornalistas devem saber e o público exigir. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

KLURFELD, J.; SCHNEIDER, H. News Literacy: Teaching the Internet Generation to Make Reliable Information Choices. **Center for Effective Public Management at Brookings**. Jun. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/FKyprJ>. Acesso em: 07 abr. 2018.

LEVITIN, D. J. **Weaponized Lies**: How to Think Critically in the Post-Truth Era. Nova Iorque: Dutton, 2017.

MALIK, M et. al. The challenges of defining "news literacy." **Berkman Center for Internet & Society**. 2013. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2342313>. Acesso em: 12 jun. 2018.

MAKSL, A. et. al. The Usefulness of a News Media Literacy Measure in Evaluating a News Literacy Curriculum. **Journalism & Mass Communication Educator**, [s.l.], n. 2, v. 72, p.228-241, 26 maio 2016. SAGE Publications. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/1077695816651970>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MIHAILIDIS, P., VIOTTY, S. Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in "Post-Fact" Society. **American Bevahioral Scientist.** Vol. 61(4), p. 441–454, 2017. Disponível em: < https://goo.gl/ZycRmG>. Acesso em: 2 jan. 2018.

NEWMAN, N. et. al. Digital News Report**. Reuters Institute for the Study of Journalism**, 2018. Disponível em: <cccc>. Acesso em: 14 jun. 2018.

PALHARES, I. Escolas ensinam a identificar notícias falsas. **Estadão**: São Paulo, 9 mar. 2018. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-ensinam-a-identificar-noticias-falsas,70002219946>. Acesso em: 29 abr. 2018.

PESQUISA sobre consumo de informação online. **Aos Fatos**, 26 jan. 2018. Disponível em: https://aosfatos.org/media/cke_uploads/2018/03/01/relatorio-de-resultados-pesquisa-aos-fatos.pdf. Acesso em: 16 mai. 2018.

PORTAL guia escolas. **Colégios Pio XII e Mary Ward ensinam alunos a identificar fake news**. 22 mar. 2018. Disponível em: <http://www.portalguiaescolas.com.br/acontece-nas-escolas/noticias/colegios-pio-xii-e-mary-ward-ensinam-alunos-a-identificar-fake-news/>. Acesso em: 29 abr. 2018.

POTTER, W. J. **Media Literacy**. Santa Barbara: SAGE Publications, 2014.

RAMONET, I. **A explosão do jornalismo**: das mídias de massa à massa de mídia. São Paulo: Publisher Brasil, 2012.

RINI, R. Fake News and Partisan Epistemology. **Kennedy Institute Of Ethics Journal**, [s.l.], n. 2, v. 27, p.43-64, jun. 2017. Johns Hopkins University Press. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1353/ken.2017.0025.>. Acesso em: 26 abr. 2018.

ROSENSTIEL, T.; ELIZABETH, J. Journalists can change the way they build stories to create organic news fluency. **American Press Institute**, 09 mai. 2018. Disponível em: <https://www.americanpressinstitute.org/publications/reports/white-papers/organic-news-fluency/>. Acesso em: 19 mai. 2018.

SANTAELLA, L. Do climax ao anticlímax das redes sociais. In: FERRARI, Pollyana. **Como sair das bolhas**. São Paulo: Educ/Armazém da Cultura, 2018.

SILVERMAN, C. This Analysis Shows How Viral Fake Election News Stories Outperformed Real News On Facebook. **BuzzFeed News**. Canada, 16 nov. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/g6pEXb>. Acesso em: 22 abr. 2017.

SISMONDO, S. Post-truth? **Social Studies Of Science**, [s.l.], n. 1, v. 47, p.3-6, fev. 2017. SAGE Publications. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0306312717692076>. Acesso em 22 maio 2018.

SPONHOLZ, L. O método do jornalista. **Comunicação & Educação**, ano XIII, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/42386/46057>. Acesso em: 18 abr. 2017.

STANFORD History Education Group. **Evaluation Information: the cornerstone of civic online reasoning**. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/Hp3Yri>. Acesso em: 22 mar. 2017.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEWKSBURY, D.; RITTENBERG, J. **News on the internet**: Information and Citizenship in the 21st Century. Oxford University Press, 2012. Kindle Edition.

THE OECD Pisa Global Competence Framework. **OECD**, 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

VIZEU, A. E.; SANTANA, A. O lugar de referência e o rigor do método no jornalismo: algumas considerações. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 22, p. 38- 48, janeiro/junho 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/9997/8690>. Acesso em: 04 mai. 2017.

VOSOUGHI, S.; DEB, R.; ARAL, S. The spred of true and false news online. **MIT Initiave on the Digital Economy Research Brief,** 2018**.** Disponível em: < http://ide.mit.edu/sites/default/files/publications/2017%20IDE%20Research%20Brief%20False%20News.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2018.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. **Council of Europe**, 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>. Acesso em: 22 mai. 2018.

CAPÍTULO 8

CAPÍTULO 8

Televisão e Memória: Possibilidades de Construção e Reconstrução Através de Narrativas Convergentes

Cláudia Maria Arantes de Assis
Jornalista. Mestre e Doutora em Comunicação Social
da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).
Professora do curso de Jornalismo na
Universidade Federal do Amapá (Unifap).
Líder do Grupo de Pesquisa COMERTEC
(Comunicação, Mercado e Tecnologia).
Integrante do grupo de pesquisa TECCCOG
(Tecnologia, Comunicação e Ciências Cognitivas).
E-mail: clauarantes@hotmail.com

Elisângela Lima de Andrade
Jornalista e Mestre em Ciências da Educação
pela Universidad de La Empresa – Uruguai.
Professora do curso de Jornalismo
da Universidade Federal do Amapá (Unifap).
Integrante do Grupo de Pesquisa COMERTEC.
E-mail: elisangela.andrade@unifap.br

Roberta Scheibe
Jornalista. Mestre em Estudos Literários pela
Universidade de Passo Fundo (UPF) e
Doutora em Sociologia pela
Universidade Federal do Ceará (UFC).
Professora do curso de Jornalismo da
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).
Integrante dos Grupos de Pesquisa COMERTEC e
CUCAS (Cultura, Comunicação, Arte e Sociedade).
E-mail: robertascheibe@gmail.com

Introdução

As transformações no campo da comunicação, decorrentes da aceleração no processo de criação e produção de ferramentas tecnológicas, estão ganhando cada vez mais espaço nessa configuração e contextualização em que vivemos. Há séculos, muitas descobertas e ideias se perdiam, pois não eram divulgadas ou catalogadas para acesso da maioria da população. Não precisamos ir tão longe para perceber que essas perdas causaram atraso no desenvolvimento científico, tecnológico e até cultural da população. Exemplo disso são as Leis de Mendel, que tratam sobre genética e só foram redescobertas em 1900 (BUSH, 1945)[1]. Isso ocorreu pelo fato de que não era feito o gerenciamento e controle do volume de informações disponíveis.

Atualmente, uma enorme parcela de informações está disponibilizada na internet, assim é possível obter informações fazendo uma varredura através de buscadores, que encontram informações em outras línguas, com temáticas parecidas e, até mesmo, com informações que acabaram de ser postadas. E, nesse sentido, a informação produzida por profissionais da comunicação, muitas vezes, perde no quesito

---

1 Informações retiradas do site: <http://worrydream.com/refs/Bush%20-%20As%20We%20May% 20Think%20(Life%20 Magazine%209-10-1945).pdf>- acesso em 18 de janeiro de 2016.

velocidade, contextualização e, até mesmo, no sentido de estar presente no momento exato do acontecimento.

Assim, a internet é uma grande aliada das pessoas que buscam por informações diversas. E na tentativa de alcançar o ritmo de informação, foram criadas plataformas e alternativas para tentar manter o jornalismo tradicional, porém, em outra configuração, agora de forma online. Esse fenômeno potencializa o que podemos denominar de “memória” (MIELNICZUK, 2003), e que está inserida nas redes, afinal, a memória nos possibilita buscar relatos e/ou informações divulgadas na rede mundial de computadores. Porém, precisamente, memória vai além das redes digitais conectadas. Ela está ligada diretamente ao ser humano de maneira social e cultural.

Portanto, este artigo repensa como a memória social se constrói e se recria de modo coletivo, substanciada pela mídia em seus diferentes meios e suportes. O texto pretende problematizar e dar vazão às novas mídias e às narrativas transmídias e como estas contribuem para os novos lugares de memória e a democratização das memórias, no sentido dos espaços que se abrem para além das narrativas oficiais, oportunizando narrativas não oficiais e relatos de amplas experiências por meio de testemunhos protagonizados por vozes de agentes mediados pela convergência midiática. Proposta essa realizada

em um ambiente educacional, em um projeto de extensão da Universidade Federal do Amapá. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica e relato etnográfico de experimentações utilizando-se de espaços e plataformas para a execução de narrativas transmidiáticas.

Memórias Sociais em Tempos de Convergência

Partindo do pressuposto da convergência midiática, é necessário repensar o papel da memória na televisão. Os relacionamentos intra e interpessoais com a sociedade estão diretamente atrelados a novos usos de aparatos midiáticos e redes de comunicação, proporcionando diferentes formas cotidianas de sociabilidade. Como proposta deste dossiê, de apresentar o lugar da memória diante do audiovisual, dos dispositivos móveis e de como a memória se reconstitui através da coletividade e sociabilidade, nos propomos a refletir sobre os novos lugares de memória subterrânea (POLLAK, 1989) impulsionada pelas redes sociais.

Se conceitualizarmos memória, podemos, por um viés, entendê-la como um processo interno de pensamentos e lembranças, especificamente de manifestações do passado que se apresentam na mente de um indivíduo no momento presente. A memória é aquilo que nos permite armazenar

informações de outros tempos e trazê-las à tona acompanhadas de subjetividades e projeções sentimentais.

O que nos interessa é pensar a memória enquanto caráter social, refletindo a memória para além da individualidade do indivíduo, e sim, interagindo memória com a coletividade, sociedade e tempo. Daí a importância de entender a memória como lembranças coletivas (HALBWACHS, 1950) que se reconstroem, também, coletivamente.

Para Halbwachs, as memórias são construções e reconstruções de grupos sociais. E são estes grupos que determinam o que e como algo ou alguém será lembrando e até mesmo os lugares em que esta memória será evidenciada e preservada. Neste sentido, para que um fato fique gravado na memória, é necessário um ator e um fato. Ou seja, um testemunho.

A antropóloga indiana Veena Das chama atenção para a importância do testemunho, pois este se ratifica em um microacontecimento (o fato de testemunhar) que é de imensa relevância para uma pessoa ou um grupo. Todos os microacontecimentos testemunhados tem essência política e social, porque agregam experiências de vida, que incluem dor, humilhação, alegria, angústia, tristeza, felicidade. Para a autora, testemunhar significa viver, experienciar, denunciar, enfrentar poderes disciplinadores e coercitivos (DAS, 1995). E nestas ações agenciadas

e testemunhadas, o tempo é um fator fundamental nas trajetórias de vidas. A esta maturação dos fatos no tempo Das chama de agência do tempo (DAS, 1999), em que apenas o tempo dirá os efeitos de determinados fatos. É por meio dos efeitos do tempo que um fato se cria e se recria na memória individual e grupal.

Os lugares da memória reforçam identidades e experiências de um determinado lugar. Resultam em depósitos de registros, informações, sentimentos e relações. Como salienta Nora: "a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento" (NORA, 1993, p. 09).

Entendendo, pois, a memória com efeitos individuais e coletivos que parte de fatos agenciados e testemunhos experienciados, os lugares de memória (NORA, 1993) são artefatos substanciais pra manutenção e rememoração da memória que religa cidadãos e se transforma em história, como coleções, monumentos, arquivos, museus, entre infinitos outros lugares de memória. Indivíduos e grupos passam. No entanto, seus lugares de memória se perpetuam e se ressignificam com a interação de novas e diferentes memórias individuais e coletivas. E, por isso, a importância destas memórias históricas.

Os meios de comunicação no Brasil, especialmente jornais impressos e televisão (que

têm mais facilidade em organizar o passado em arquivos e em museus), se debruçaram por toda a nossa história em transformar a memória brasileira em história. Mas estes "lugares de memória" ratificados pela imprensa local – e até mundial – que criam lugares de memória abalizados pela sociedade e pelo estado, também cunham o que Nora (1993) chama de memória oficial, avivando fatos, manifestações culturais, políticas e sociais e os transformando em patrimônio, memórias oficiais e coletivas.

Aqui queremos pensar e problematizar o surgimento de novos lugares de memória da mídia brasileira. Cada vez mais a internet e as novas mídias ganham adeptos, destaques, informações, fatos e... memórias!

As memórias são construídas, mas nem todas são oficiais. Agora com a propagação da internet e das mídias sociais ocorre, em partes, a democratização da informação no país. E, em função disto, novos lugares de memória são instituídos e são diferentes, estão em outros contextos sociais e culturais e são voláteis, líquidos e se evaporam de forma rápida, mesmo permeados por relações de poder, conflitos e articulações.

É a este ponto que queremos mergulhar na discussão. A convergência midiática é fator essencial para promover lugares de memória físicos, mas também lugares de memória online, que tirem do véu da obscuridade a memória

subterrânea (POLLAK, 1989) de pessoas ou lugares, ou seja, a memória não-oficial. Por meio da internet, das novas mídias e das redes sociais e de novas formas de convívio social por meio das mídias, diferentes pessoas em diversos espaços passam a ter vozes para evidenciar suas memórias coletivas e suas ideologias. Agora os lugares de memória transcendem memórias oficiais propostas e sancionadas pelas memórias coletivas das ideologias e classes dominantes.

Testemunhos de homens e mulheres, cidadãos do mundo, divulgados por diferentes plataformas midiáticas são registros de um tempo que fisicamente e espacialmente vai se evaporar, no entanto, as memórias e suas formas de subjetivação são consolidados em novos lugares de memória que mostram vivas práticas cotidianas. A estas memórias que envolvem histórias de vida e histórias orais, com novas possibilidades narrativas, e que evidenciam verdades e verossimilhanças frente a memórias oficiais, são chamadas por Michel Pollak (1989, p. 05) de “memórias subterrâneas”.

Estas memórias não-oficiais deixam, aos poucos, de ser subterrâneas, e ganham vozes em diferentes plataformas como *Instagram*, *Facebook, blogs, Twitter* e *Youtube* e se formam e se recriam como memórias coletivas (HALBWACHS, 1990). Ao trazer à tona a memória subterrânea das pessoas por meio de novas ferramentas, em que

elas possam relatar sua história de vida, emitir seu testemunho, proporcionam a liberdade de efetuar suas narrativas, bem como de romper com o silêncio, o que Pollak chama de "não ditos". Estes não ditos são silêncios, muitas vezes propositais, de medo, dor e angústia.

Por meio destas novas ferramentas convergentes, um testemunho "guardado", ou propositalmente esquecido por deslocamentos de discursos e medos, pode vir à tona. Através da escuta, da democratizção das mídias, mais pessoas dão testemunhos até então silenciados. Desta maneira, a história oral prioriza as memórias subterrâneas de uma cultura minoritária e se opõe às "memórias oficiais" (POLLAK, 1989, p. 2).

Para Pollak, memórias são sentimentos, culturas e identidades mutáveis. E, por meio da história oral – que também, em termos práticos, é utilizada no conteúdo cotidiano midiático –, estas minorias ganham vozes e memórias. São vozes de resistência, que trazem histórias alternativas àquelas oficiais muitas vezes relatadas pela imprensa. Logo, as novas mídias já são, e podem se consolidar ainda mais, em propagar memórias subterrâneas que transcendam aos silêncios impostos. Por outro lado, estas memórias subterrâneas também se afloram em momentos de crise nos países.

Por exemplo, o fato do museu nacional – um lugar de memória – ter sido devastado por

um incêndio no Rio de Janeiro em setembro de 2018, gera nas pessoas a eclosão da memória subterrânea, onde muitas pessoas que viveram ou viram a situação de abandono do local passam, em função do incêndio (antes em silenciamento), a denunciar e falar na mídia tradicional ou alternativa.

Portanto, a memória subterrânea, que é também coletiva, é o lugar de eclosão de vozes de testemunho nas novas mídias, que proporcionam a democratização dos meios.

Tempos de Sobrevivência e Reinvenção: O Jornalismo Líquido e a Mônada Aberta

A prática jornalística, antes caracterizada por um modelo tradicional e seguro, agora, em virtude das mudanças sociais, culturais e tecnológicas, deu lugar ao chamado "Jornalismo líquido", termo criado pelo professor Holandês Mark Deuze, a partir da obra Modernidade Líquida de Zygmunt Bauman (2001). Nesta terminologia, o professor explica a desestruturação no jornalismo clássico, uma vez que graças a ferramentas tecnológicas, a apuração, produção e disseminação da informação foram transformadas num processo dinâmico e extremamente rápido. Até o uso de fontes e de busca por contextualização do acontecimento ficaram mais simples, embora não livre de falhas. Nesse sentido, Elias Machado (2002, p. 12) afirma que,

> Se cada indivíduo ou instituição, desde que munido das condições técnicas adequadas, pode inserir conteúdo no ciberespaço devido a facilidade de domínio de áreas cada vez mais vastas, fica evidenciada tanto uma certa diluição do papel do jornalista como único intermediário para filtrar as mensagens autorizadas a entrar na esfera pública, quanto das fontes profissionais como detentoras do quase monopólio do acesso aos jornalistas. A possibilidade de dispensa de intermediários entre as fontes e os usuários implode a lógica do predomínio das fontes profissionais porque transforma os próprios usuários em fontes não tão importantes.

Percebemos que a acessibilidade às ferramentas tecnológicas, tanto nas redações quanto pelo usuário comum, gera uma grande revolução do ponto de vista informacional. E, de certo modo, gerou uma grande desorientação na imprensa brasileira e, também, na imprensa mundial, tendo em vista que as condições de trabalho dos profissionais de comunicação foram drasticamente alteradas.

Embora não tenha presenciado essa época, McLuhan (2014) expõe muito bem a crise proporcionada pelo excesso de informação ao dizer que, "crises de esgotamento nervoso e mental, nos mais variados graus, constituem o resultado, bastante comum, do desarraigamento e

da inundação provocada pelas novas informações e pelas novas e infindáveis estruturas informacionais" (McLUHAN, 2014, p. 336).

A partir dessa perspectiva surge o termo "jornalista sentado" (NÉVEU, 2001), termo adaptado do francês *"jornalisme assis"* em que produção, entrevista e apuração são feitas via e-mail ou, até mesmo, utilizando banco de dados. O que proporciona uma considerável alteração na rotina do jornalista.

A liquidez se molda à forma como o jornalismo mundial vem tentando se manter, especialmente tendo em vista que a abertura para colaboração ou participação de internautas pode gerar um grande desconforto, uma vez que deixa exposta a estrutura do veículo, pois o internauta pode, em questão de segundos, expor a credibilidade dos veículos por conta de falhas. Sobre isso, Noblat (2007, p. 152) afirma que, "mais valem cinco boas histórias por dia – inéditas, bem apuradas, bem escritas, inteligentemente editadas e capazes de capturara atenção dos leitores – do que centenas de notícias reunidas às pressas e sem maiores critérios". Contudo, essa realidade não confere com o que vemos atualmente com as publicações no ciberespaço.

Assim, por conta da convergência midiática (JENKINS, 2008), os veículos massivos, diante de uma nova ferramenta transformadora, a internet, se viram impelidos a aderir e a buscar

novas maneiras de se reinventar. Nesse sentido, a primeira grande mudança do conteúdo massivo durante sua migração para o ciberespaço foi alterar a estrutura da notícia como era conhecida anteriormente por pirâmide invertida.

Assim, no início usava-se o texto de veículo massivo em sua íntegra na plataforma digital. Posteriormente, esse modelo foi se reestruturando até formar a pirâmide deitada (CANAVILHAS, 2006). Essa reestruturação aconteceu pelo fato de que a pirâmide invertida, que necessita de tempo para apuração e produção, não suportava mais a quantidade de atualizações e produção de conteúdo em tempo real, além de produtos trazidos pela convergência, como vídeos, podcasts e hiperlinks.

Nessa configuração, as informações são dadas em blocos, e partem desde a informação inicial até explorações mais aprofundadas, que podem trazer fotos, infográficos, vídeos, links para informações externas e complementares, dentre outros.

> Escrever bem um artigo, fora do esquema rígido da pirâmide invertida, leva o seu tempo. É, no fim de contas, um exercício estratégico que envolve mais do que a simples ligação dos factos, em frases curtas e afirmativas. E o tempo é um luxo de que os jornalistas dispõem cada vez menos (KOVACH e ROSENSTIEL, 2004, p. 154).

Dessa forma, uma notícia na internet não precisa necessariamente ser lida a partir do início. Ela pode levar o internauta a vários caminhos. Sobre isso, Canavilhas (2006, p. 14) diz que, "embora sejam claramente definidos os níveis de informação, não há uma organização dos textos em função da importância informativa, mas uma tentativa de assinalar pistas de leitura".

Portanto, embora a pirâmide deitada possua lead em sua estrutura, ela se desenvolve em níveis e de forma horizontal, o que possibilita desdobramentos futuros e maior volume de informação, uma vez que, a exploração do assunto pode ser maior, como demostra Mielniczuk, Barbosa, Dalmaso e Figueiredo (2010), ao exemplificarem o seguinte fato:

> Uma notícia sobre um incêndio em um bairro do Rio de Janeiro será publicada, inicialmente, de modo imediato e deficiente, dando conta apenas de que houve um incêndio num determinado ponto da capital fluminense. Porém, à medida que mais informações são apuradas, a notícia será complementada com dados sobre onde de fato aconteceu, quando exatamente ocorreu, o que provocou tal incêndio, se ele foi detonado por sabotagem, se houve vítimas e quantas foram, para qual hospital foram levadas, as dificuldades dos bombeiros para debelar o fogo, o que contam os moradores do bairro que testemunharam o in-

> cêndio, perdas materiais que tiveram, o montante do prejuízo, as fotos e vídeos que possam enviar para contextualizar a notícia, a opinião de especialistas, outros casos de incêndio na área, além de infografias ou mapas interativos para localizar geograficamente o acontecimento poderão aprofundar ainda mais a notícia – ou seja, até o relato do fato jornalístico alcançar o nível em que passará da baixa resolução inicial para uma situação de alta resolução, quando atingirá também um alto nível de densidade semântica (MIELNICZUK et al., 2010, p. 4-5).

Com a rapidez da veiculação de informações na internet deve-se ter o conhecimento de que a notícia é publicada por partes, até que conste a informação total. Isso faz com que seja possível dar a notícia, mesmo que não esteja completa.

O conceito de pirâmide deitada de Canavilhas (2006), apesar de se apresentar mais adequado ao webjornalismo, foi discutido por Pernisa Júnior e Alves (2010). Para eles, o desdobramento da notícia no modelo da pirâmide deitada pode não ser suficiente para o internauta. “[...] No caso de um encaminhamento para uma ‘página secundária’, poderia haver alguma dificuldade de se entender do que se trata a notícia ou reportagem” (PERNISA JÚNIOR; ALVES, 2010, p. 70-71). Os pesquisadores, portanto, sugerem que as matérias na web sejam escritas no modelo de mônada aberta, assim:

> Por meio de links na web, uma matéria em forma de mônada aberta poderia se ligar a outras, gerando uma estrutura, uma textualidade composta. No entanto, como mônada, cada uma dessas matérias não poderia simplesmente depender de todas as outras às quais se liga, para que possa ser entendida. Já aí estamos diante de uma primeira diferença em relação ao jornal impresso: a disposição das matérias de jornais, seja notícia, seja reportagem, faz com que cada texto remeta a outro de maneira hierárquica. Retrancas e boxes, por exemplo, estão associados necessariamente ao "corpo" da matéria e a ele se vinculam por subordinação (PERNISA JÚNIOR; ALVES, 2010, p. 71-72).

É importante destacar, aqui, que o termo mônada aberta não é novidade no mundo científico. De acordo com Pernisa Júnior e Alves (2010), a filosofia, por exemplo, já usou a expressão. Segundo eles, "[...] A ideia de mônada remete a autores como Giordano Bruno e Leibniz, e neles significa algo uno e indivisível. Geralmente, ela é tratada como uma estrutura fechada, mas o que se propõe aqui é a possibilidade de uma mônada se ligar a outras" (PERNISA JÚNIOR; ALVES, 2010, p. 71).

Portanto, a mônada aberta dá um caráter de autonomia às matérias publicadas na web, pois cada notícia e/ou reportagem teria sua integralidade, sua informação principal completa,

sem impedir que o usuário escolha seu caminho e acesse outra notícia sobre o mesmo assunto, clicando em outros links, ou seja:

> O que se quer dizer é que, na web, cada matéria, não mais vista como simplesmente uma retranca de outra, dita a principal, deve conter em si uma quantidade de informação clara e conclusiva, que ainda pode se ligar a outras, que seriam também, de certa forma, integrais. Ou seja: é una, não composta por outros textos, não dependente de outros textos para ser compreendida, mas sem excluir a possibilidade de o leitor tecer com ela – vinculando-a a outra, igualmente clara e conclusiva – uma outra totalidade (PERNISA JÚNIOR; ALVES, 2010, p. 72).

Portanto, a liberdade do internauta, que pode escolher o caminho a seguir na web, é reforçada com o conceito de mônada aberta. Porém, a autonomia do webjornalismo em relação ao impresso ainda é questionada pelos autores, pois, segundo eles, os textos na web ainda sofrem com o problema da simples transposição. Para Pernisa Júnior e Alves (2010), o jornalismo *online* ainda não utiliza toda a potencialidade da *web*, principalmente a hipertextualidade de forma autônoma e integral, mas independente ao mesmo tempo, como sugere o conceito de mônada aberta.

Indubitavelmente, a web possui características que permitem a autonomia do internauta, a

interatividade e a possibilidade de convergência midiática. Um texto noticioso, por exemplo, pode apresentar links de mídias variadas, como infográficos, áudios e vídeos, além de outros textos. Toda essa potencialidade vem gerando mudanças na narrativa jornalística, na maneira de fazer e de consumir jornalismo, trazendo à baila, inclusive, questionamentos sobre os paradigmas do telejornalismo, que necessita adaptar-se às ferramentas de comunicação do século XXI.

As Narrativas Transmidiáticas e a Produção de Histórias Autônomas

A *web*, interativa e participativa, modificou a forma de o receptor se relacionar com os meios de comunicação. Como já sabemos, quem recebe a informação não é mais um ser passivo, ao contrário, também produz conteúdo para os meios, opinando, enviando vídeos e áudios, sugerindo pautas. Uma pesquisa realizada num telejornal, da afiliada da Rede Globo no Pará, a TV Liberal, abordou a influência da cultura digital na produção telejornalística.

Soares e Santos (2017) analisaram como o telespectador vem utilizando o aplicativo de mensagens *WhatsApp* para contribuir com o conteúdo veiculado no telejornal do meio-dia da emissora, com o objetivo de identificar possíveis mudanças no modo de fazer jornalismo de

televisão, abordando a questão do jornalismo colaborativo.

Elas descobriram que a participação dos telespectadores pelo aplicativo é grande, mas todo o material recebido passa por um crivo jornalístico, ou seja, "[...] O procedimento de seleção e apuração dos conteúdos que irão ao ar faz parte do "fazer jornalístico" e não mudou por causa da participação dos telespectadores [...]" (SOARES; SANTOS, 2017, p. 144). Isso reforça, segundo elas, que a teoria do *gatekeeper* permanece presente no telejornalismo da emissora e que, apesar da inegável abertura do telejornal para o telespectador, o conteúdo ainda é escolhido e veiculado de forma vertical.

Portanto, assim como a web ainda não usa todas as suas potencialidades, conforme defendem Pernisa Júnior e Alves (2010), o telejornalismo mantém um pé no presente digital, interativo e convergente e outro, no passado com quase nenhuma interatividade, como acabamos de relatar. Apesar disso, é inconteste que o telejornalismo vem sendo influenciado pela cultura digital, inclusive, produzindo produtos com características da narrativa transmidiática, que Jenkins (2008, p. 135) definiu assim:

> Uma história transmidiática se desenrola através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmidiática, cada meio faz o que faz de melhor

> – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo.

Esse conceito mostra que a narrativa transmidiática produz histórias autônomas, pois o conteúdo é independente e adequado ao meio de comunicação em que é divulgado, e, ao mesmo tempo, complementares, já que cada uma pode apresentar uma versão diferente, mas que, quando vista em diversas mídias, ganha o sentido de totalidade por meio da complementação.

Martins (2012) analisou o uso da narrativa transmidiática no telejornalismo brasileiro, tendo com objeto de estudo o programa TV Folha[2]. Com um conteúdo diversificado, linguagem mais conversada, grande uso de artes computadorizadas e interatividade, o programa possuía características da transmídia, conforme concluiu Martins (2012, p. 112): "[...] Ao reunir, ao mesmo tempo, componentes do impresso, da internet e do audiovisual, a TV Folha transita com facilidade entre plataformas distintas e reforça

2 Programa produzido para o site da Folha de São Paulo, que foi veiculado na TV Cultura de São Paulo de 2012 a 2014.

o seu potencial transmidiático [...]". No entanto, ainda segundo a autora, não aproveitava todas as potencialidades da narrativa transmídia.

Os exemplos citados aqui levam-nos a concluir que a convergência midiática e as histórias transmidiáticas estão presentes no telejornalismo brasileiro atual, porém com restrições no que diz respeito ao uso total das possibilidades que as mesmas fornecem. Porém, é inegável que exista uma movimentação no telejornalismo, no sentido de mudanças na produção de conteúdo, cada vez mais, influenciada pela cultura digital própria do século XXI.

Programa Repórter Universitário TV WEB: Vozes, Experiências e Memórias Ativas que Transcendem Silêncios

O curso de Jornalismo da Universidade Federal do Amapá tem um projeto de extensão chamado Repórter Universitário, que nasceu em 2016, sob a coordenação do professor Paulo Giraldi, para a produção de conteúdo para a Rádio Universitária. Em 2018, o projeto foi ampliado e passou a contar com o Repórter Universitário TV WEB, um telejornal produzido para ser veiculado no canal do Youtube[3] do Blog de um outro projeto de extensão do curso, a Agência Experimental de Jornalismo – AGCOM.

3 Link do canal do Youtube da AGCOM, onde é postado o programa Repórter Universitário TV WEB: https://www.youtube.com/channel/UCTJeiUR5jQhRUwdlPNiKxQw/videos.

O Repórter Universitário TV WEB tem o objetivo de utilizar os recursos da convergência midiática e postar um conteúdo televisivo numa plataforma da internet, gratuita e de fácil acesso. Para atender às exigências da comunicação na web, o programa procura mesclar os gêneros telejornalísticos, trazendo reportagens, videorreportagens e entrevistas aprofundadas sobre determinado tema.

Apesar da falta de recursos financeiros, inclusive para contratar bolsistas para atuarem no programa, o Repórter Universitário TV WEB conta com estagiários voluntários, que variam em quantidade a cada semestre. Atualmente, a equipe conta com uma bolsista, que cuida da gravação das imagens e da edição, e mais três estagiários voluntários, que fazem a produção dos materiais veiculados.

De junho a dezembro de 2018, foram postados seis programas, sendo o primeiro com 21”28”, o segundo com 19”25” e o terceiro com 13”18”, o que demonstra que percebemos que as entrevistas e as próprias reportagens e videorreportagens estavam longas demais para a web, uma plataforma que requer produtos midiáticos dinâmicos e objetivos, afinal o acesso do usuário pode ser feito por um dispositivo móvel, que tem uma tela menor e menos confortável para a visão. Contudo, o quarto programa foi um pouco mais longo, com 17 minutos, mas o quinto e o sexto programas tiveram pouco mais de 12

minutos, seguindo o formato mais curto, adotado a partir do terceiro.

O conteúdo telejornalístico não está mais, apenas, na tela de um aparelho de TV, ele pode ser levado dentro do bolso. De acordo com Costa (2013), em um mundo diferente, de multitelas, como o atual, pode gerar uma mudança nos produtos midiáticos, seja no jornalismo, seja na publicidade produzida para essas várias telas.

> As novas relações entre audiência e mídia, potencializadas pela inserção de novos suportes, podem modificar, significativamente, os conteúdos, as linguagens e os formatos das informações jornalísticas. Enquanto algumas tecnologias disponíveis estão em implantação e outras ainda em desenvolvimento, é preciso projetar novos modos de atuação tanto dos profissionais da mídia quanto da audiência (COSTA, 2013, p. 187).

Há mudanças nas emissoras de TV abertas e fechadas, que migram seus conteúdos para a internet. Na rede mundial de computadores, a web permite maior liberdade, dando espaço para os pequenos produtores de conteúdo, que postam seus materiais em canais de vídeos, como o *Youtube*. O Repórter Universitário TV WEB aproveita esse suporte, democrático, para veicular conteúdo telejornalístico, ou seja, as técnicas básicas do telejornalismo e alguns gêneros, como a reportagem, a videorreportagem e a entrevista, são mantidos.

No entanto, a narrativa não é exatamente igual, pois há mais liberdade estética e de linguagem, a edição é dinâmica, as imagens são captadas, muitas vezes, pelos celulares dos estagiários, as reportagens ganham roupagem alternativa, como é o caso da reportagem sobre o assédio[4] sofrido pelas estudantes da universidade. A repórter universitária Maria Silveira, que foi estagiária no primeiro semestre de 2018 no projeto, abre mão do *off*[5], utiliza depoimentos, a edição é dinâmica, com imagens e BG atraente.

O Repórter Universitário TV WEB é mais uma experiência acadêmica que se apropria do suporte digital e interativo e da convergência midiática. E nos leva a entender e a refletir, a partir desta experiência, que novos lugares de memórias são construídos e formados. No sentido de que a convergência midiática, as novas mídias e as proliferações tecnológicas dão poder de comunicação ao cidadão comum que almeja comunicar algo a alguém. E estas pessoas se utilizam hoje dos próprios equipamentos ou do celular, sem depender mais de grandes equipes e parafernálias em equipamentos.

As multitelas, presentemente, podem representar dispersão e fragmentação, mas representam também autonomia e novas relações

---

4 Reportagem disponível no programa 3, no link: https://www.youtube.com/watch?v=ud6c2dD-n84

5 Parte da reportagem de TV que é casada com a imagem.

entre mídia, audiência e a própria comunicação. São espaços que se abrem para novos pequenos produtores que têm autonomia na produção da informação (a qualidade jornalística desta produção autônoma é algo importante e que ainda precisa ser discutido, no entanto não é o foco deste trabalho).

Esta experiência acadêmica, por meio de projeto de extensão, propicia aos alunos participantes e a audiência a interação de aparatos midiáticos e redes de comunicação, bem como diversificadas maneiras de sociabilidades, abrindo amplo espaço para a diversidade e as formas com que ela se guarda na memória social de amplos e diferentes grupos sociais.

As pautas, matérias e demais produções do Repórter Universitário TV WEB, por meio dos agenciamentos dos estagiários ratifica o testemunho e a experiência de microacontecimentos que são importantes na escala dos macroacontecimentos sociais, como a experiência de Maria, relatada acima, onde se evidenciam vozes de resistência, denúncia e protesto em escala social e política, instaurando, nestes meios e com estas mensagens, outros lugares de memória que avigoram identidades de espaços, lugares, relações sociais, sentimentos, informações, vivências, cotidianos e coletividades.

Considerações Finais

É necessário entender a internet, as novas mídias e as redes sociais como possibilidades de espaços e vozes que gravam memórias oficiais, alternativas e democráticas, possibilitando a elaboração da comunicação por parte de qualquer interessado afixando novos lugares de memórias.

Por outro lado, a partir destes novos tempos de jornalismo líquido, é necessário deixar como ponto de interrogação e de reflexão a qualidade de determinadas informações propagadas, bem como a instabilidade de muitos novos lugares de memória, que hoje são e amanhã não o são, como o *Orkut*, por exemplo, ou outras plataformas que têm a possibilidade de guardar memórias, mas que se estinguem com o tempo. Como guardar estas memórias? Ou como resgatá-las? O que fazer com os lugares de memória que morrem? Será que o jornalismo líquido consegue dar luz a esses questionamentos?

Chegamos à conclusão, portanto, que essas são algumas questões que merecem ser investigadas mais a fundo. Nosso artigo faz uma revisão bibliográfica das narrativas transmidiáticas e dos novos lugares de memória no nosso atual mundo da comunicação convergente, dando exemplo de uma experiência real de convergência midiática, porém o tema é um objeto em

construção, reconstrução e novas configurações no que tange a interatividade, avanço tecnológico e usos das plataformas, e para tanto, necessita de análise constante, especialmente para responder às questões que surgiram com a reflexão proposta neste trabalho.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BUSH, V. **Atlantic Montly**, n. 1, p.101-108, July 1945.

CANAVILHAS, J. **Webjornalismo**. Considerações gerais sobre jornalismo na web. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2001. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornal.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

CANAVILHAS, J. **Webjornalismo:** Da pirâmide invertida à pirâmide deitada. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornalismo-piramide-invertida.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

DAS, V. **Critical Events**: An Anthropological Perspective on Contemporary India. New Delhi: Oxford University Press, 1995.

DAS, V. **O ato de testemunhar**: violência, gênero e subjetividade. Capítulo de **Life and Words**: Violence and the Descent into the Ordinary. Berkeley, University of California Press, 2007. In: Cadernos Pagu, n. 37, julho-dezembro de 2011, p. 9-41.

DAS, V. **Fronteiras, violência e o trabalho do tempo:** alguns temas wittgensteinianos. Conferência proferida no XXII Encontro Anual da Anpocs, 27-31 de outubro de 1998, Caxambu-MG. In: RBCS. Vol. 14, n. 40, junho de 1999.

DEUZE, M.; BRUNS, A.; NEUBERGER, C. **Preparing for an Age of Participatory News**. Journalism Practice, V. 1, n. 3, p. 322-338, 2007. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/9785/1/9785.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2008.

MACHADO, E. **O ciberespaço como fonte para jornalistas**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. Universidade Federal da Bahia, 2002. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/machado-elias-ciberespaco-jornalistas.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem** (Understanding media). 18. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2014.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MARTINS, E. Telejornalismo na era digital: aspectos da narrativa transmídia na televisão de papel. **Brazilian Journalism Research, SBPJor**, v. 8, n. 2, 2012, p. 97-117. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/434>. Acesso em: 13 set. 2018.

MIELNICZUK, L. et. al. Estudos iniciais sobre a concepção de resolução semântica no jornalismo digital. **XIX Encontro Anual da Compós. Anais do Congresso**. Rio de Janeiro: Compós, 2010. Disponível em http://compos.com.puc-rio.br/media/gt9_luciana_mielniczuk_silvana_copetti_dalmaso_diogo_reck_figueiredo_suzana_barbosa.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: Prof. História, n.10, São Paulo: 1993.

PERNISA JÚNIOR, C.; ALVES, W. **Comunicação digital: jornalismo, narrativas, estética**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SOARES, R.; SANTOS, A. R. Telejornalismo no contexto da cibercultura: whatsapp como suporte para produção de conteúdo. **Puçá - Revista de Comunicação e Cultura da Faculdade Estácio do Pará** - Belém, Ano 3, Vol. 3, n o 1. Jan./Jul. 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/puca/article/viewFile/3567/1548>. Acesso em: 13 set. 2018.

CAPÍTULO 9

CAPÍTULO 9

TV advertisement and childhood sexualization: a case of Pakistan

Amna Salim
National University of Modern Languages
Islamabad, Pakistan.
E-mail: amnashaikh.pk@gmail.com

Qasim Mahmood
National University of Modern Languages
Islamabad, Pakistan.
E-mail: qmahmood@numl.edu.pk

Mohsin Hassan Khan
School of Media and Communication Studies,
University of Management and Technology
Lahore, Pakistan.
E-mail: mohsin.khan@umt.edu.pk

Introduction

The concept of sexualization in advertisement can have impulsive effects on the public. Apart from commercial significance advertisement often delivers significant cultural knowledge that can frame a path in which people observe the world surrounding them. In advertising there is use of models with perfect figures which forms standards of an ideal body for young girls which are changing the perception of the world.

A number of research studies have come up to reveal that models shown in advertisement with slim figures cause young girls to lose their self-confidence and lower their self-esteem and they start believing that they're bigger than they actually are (GUNTER, 2014).

In earlier days mature women assumed it being necessary, to look hot and attractive and now younger girls feel the necessity to look hot and attractive and with time deal with the exact feelings of imperfection and incapability to live up to an unattainable goal. Where the mass media advertises and encourages the flawless concept of perfection for both men and women, showing standards for an ideal body for women and toughness for men, that hardly anyone wants to attain. Such impact is evident in the form of disturbed eating habits of youth.[1] Nowadays young woman wants to be

1 www.b-eat.co.uk/PressMediaInformation#iHn0

slim but also desire to be sexy. As levels of anorexic conditions rise, the number of women with breast implants is also observed to increase (ZUCKERMAN; ABRAHAM, 2008).

We have come across many articles and researches about the effect media has on women and men alike, but have we ever stopped to ponder upon how it might be impacting our children. Leave thinking about it behind, we don't really even pay heed to such ideas which if we may go as far as calling are considered "taboo" in the society we live in, the people shun away from such sensitive subjects. But even if we like it or not, we need to understand this dark reality and its consequences.

Pakistan is a conservative society where issues such as child harassment or abuse are shunned; the advertisers' produce ads with sexual themes without any regard for the possibility of their audience being children or the concerns such themes may birth in the society, that they may become the cause of an early introduction and exposure to sexual messages and thoughts in a child's mind which may give way for the adaptation of behavior which is not childlike and has its consequences; the fact that there is lack of literature in Pakistan on this issue is something also acknowledged.

There have been researches in Pakistan on the portrayal and treatment of women in the media, such as studies that represent women as a sexual symbol for enticing purposes and where regrettably,

media is not empowering women rather; they portray women as flawless, tempting, feminine but at the same time not being capable and potent enough to complete challenges (ALI, 2018).

Advertisements are instrumental tool for exploiting and propagating sexist ideas and imagery as an instrument for selling in a consumer culture, as represented in the study ‘Exploring Sexual Objectification of Women in Print-Media Adverts: A Multimodal Analysis’ by Tazanfal Tehseem and Zara Obaid. But even so there is an abundance of research found on the effect of media on adults, there are still lack of studies on how advertisement and the sexual appeals used in advertisements affect younger viewers.

This study will bring forward the issue of sexualization of children in Pakistan and may become an anchor for further studies on the subject. The three main objectives of the study were: 1) to explore how sexualized messages are framed in advertisements; 2) to find out what impact do the advertisements have on light viewer and heavy viewer children in Pakistan; 3) to analyze the sexual indicators or acts in advertisements that the Pakistani children watch that sexualize them.

Literature Review

Even though most of us tend to forget the first two or three years of life, nevertheless the

early experiences may remain for years to come and last to influence us even to adulthood.[2] The brain goes through rapid development from the time of birth; the early experiences define if its architecture is strong or fragile. The brain is most open to influence from external experiences during the early sensitive stages of growth and development, may it be for the better or for worse (Center on the Developing Child, 2007).

In psychology, the reproduction or enactment of an action that is caused by a similar act by an animal or a person is called ‘Imitation’. Studies on infants show that a child will reproduce simple movements of others in the second half of the first year, from raising their arms to trying to speak whereas the child begins to imitate the reactions of others to objects in two years of age. Growing up, children are exposed to all kinds of models most of which represent their culture. Imitation is the dominant building block of the social learning approach by Albert Bandura (BRITANNICA, 1998).

Children observe the behavior around them which was illustrated during the Bobo doll experiment in 1961. Children are surrounded by models like parents, characters on children’s TV, friends and teachers at school; the child sees these models as examples and imitates their behavior.

---

2 https://www.npr.org/sections/health-shots/2014/12/19/371679655/some-early-childhood-experiences-shape-adult-life-but-which

Developmental changes during early childhood have reflective and even lifelong consequences in a child's life, developmental and learning processes are happening at a rapid pace and these processes are not just rapid but also growing. The child's health, development, and learning construct a base for later learning and lifelong progress (Board on Children).

Children attend and perceive the actions they see from around them and may imitate that behavior without any conscience of it being gender appropriate or not (MCLEOD, 2016).

Impact of Beliefs on Viewers

The impact of TV advertising on children has tainted their basic characteristics and habitual actions leading to its emerging concern, there are increasing conflicts in the family, family budget, less nutritious intake and poor health and the imitation of celebrities etc. (GALDOLAGE, 2007).

When a person's belief depends upon their sexual conduct or when they are detained to a standard that is associated with physical appeal also defined as being sexy, they are objectified, and to put it in another way they are presented as objects to be used by others instead of being independent and unique beings; in such cases sexuality is enforced upon them and such groups remain victims of sexualization (ZURBRIGGEN et al., 2007).

Women are normally considered 'sexy' only when they look young, which is confusing the line between who is actually mature and who is not (COOK & KAISER, 2004). The angst about objectification' is a more comprehensive worry of the blurring of boundaries amongst childhood and adulthood (BUCKINGHAM, 2000).

Portrayal of Females in Media

In popular media, females may it be grown women or a girl, a mere child; are being sexualized and these depictions are on every other medium may it be television, music videos, or in print media (e.g., KRASSAS, BLAUWKAMP, WESSELINK, 2001, 2003; PLOUS, NEPTUNE, 1997; ZURBRIGGEN et al., 2007).

The female sexualization is specifically noticeable in the world of advertisements (ZURBRIGGEN et al., 2007). In peak time television commercials for example, Lin (1997) presents that women often were shown absence of proper clothing, they showed off their seductive side more and were portrayed as sexual objects and as the research demonstrates 9.2% of men and 20.8% of women. Similar results were presented on analyses of commercials on MTV (SIGNORIELLI, MCLEOD, HEALY, 1994).

Impact of Sexual Themes in Advertising on Children

'What is intended at children is not essentially consumed by them, and also what is aimed at adults is not necessarily only consumed by adults.' In the article "Too Much, Too Soon? - Children, 'Sexualizations' and Consumer Culture", they analyze that goods can be categorized with sexual themes being that they present a position of sexual activities through visuals, dialogue and even humor in a form of innuendo. It also includes products advertised in sexual context such as items in culturally sexualized settings, act of stripping or the wearing of sexy lingerie, in color red, black or purple.

Products advertising with the exposure of some body part and figure, culturally related to adult sexuality e.g. cleavage, curves, legs, skin etc. is also categorized as sexualization, where duplication of styles which are considered as the high fashion for adults and gender stereotyping of gender like the highlighting of physical attractiveness and intimacy of females and the presentation of dominance in men by words, symbols and activities (BRAGG, BUCKINGHAM, RUSSEL, WILLETT, 2011).

Consequences for the Young

Merskin (2004, p.120) discusses that the advertisers and mass media portray girls as always

available, having a sensual mind and thus they will be gazed on as sexual objects. The Massive disclosure of media exposes women and girls to vulnerability and imparts the concept that women are sexual objects (ZURBRIGGEN et al., 2007). Cultural model theorists (BACHEN, & ILLOUZ, 1996; DUVEEN, LLOYD, 1990) have debated on the notion that marketers present plans to the youth for life happenings of which they lack understanding, and which forms their cultural models.

The use of sensual themes in advertisement can have commercial and social impact. In commercial influence a specific advertising technique intensifies the effect of the messages on consumers by making it easier to recall or by stimulating positive attitudes towards it or the brand being marketed (GUNTER, 2014).

The repetitive sexualization has grave consequences on the young.[3] Children now-a-days are exposed to hyper-sexualized content, they're facing the gravities to be 'sexy' and 'hot' which the children of the past did not even know of, which consequences in them being body conscious while growing up along with the constant worry of their looks. And there is unquestionable evidence and cases to support such claims with regard to psychological and physical health, outlooks and beliefs (PAPADOPOULOS, 2010).

3 http://www.collectiveshout.org/sexualized_ads_are_harming_kids

As Calvert in 2008 addresses in her article the advertising of products to children, that even though vendors have targeted children for decades, the marketing strategies make the children who are younger than eight vulnerable because they lack reason and intellect to understand the intent behind TV and online advertisements.

The Growing Concern

Throughout the 1980s and 1990s, advertising became the domain of sexual symbolism and seduction (ASHER, 2002), In a review of the book 'Media and the Sexualization of Childhood' by Dr. Barrie Gunter in the show 'The circle of insight' by TherapyVideos (2017)[4], Gunter debates about the prominence of sexual themes in children's lives, from clothing and accessories, toys and games, to music, entertainment media, advertising, and new media platforms.

The growing concern about the access of sexual images and themes in all kinds of products and different forms of entertainment targeting children and who are not yet sexually mature is addressed, who are under the age of 10 who don't understand matters of sexuality but nevertheless are introduced to them in subtle way, so they're introduced to this idea of sex before they're even ready to understand or rather deal with it in terms

4 https://youtu.be/v_pDykUi2Gs

of their own maturity and it's also a concern in terms of turning children into sexual objects providing a source of reinforcement to adults who may have the wrong kind of ideas about children (who are sexually attracted by children) and there's such an alarming concern as well having children themselves becoming sexually aware, they start behaving in more extreme ways in terms of how they use sex to evaluate themselves which is not a healthy development, especially when the child themself are not yet mature enough to cope with the pressures this trend brings in their lives.

Another study seconding Barrie Gunter's views (RODRÍGUEZ, VENTISCA, ALVES, 2016) where Kids on advertisements are often portrayed as much more mature than their actual age, the research also discusses how sexual appeals in advertisements can influence the psychophysical development of children negatively.

These images impact on the lives of children, taking into account that "childhood is a time of rapid physical and psychological development during which young people's physical, mental and emotional health can be permanently affected for better or worse" (UNICEF, 2012).

Nevertheless, most studies on the factors and the consequences of sexualization thus far have been conducted with adolescent girls which demonstrates that teenagers learn about sex from Television, whether correct or not

(DONNERSTEIIN, SMITH, 2001). Correspondingly, college-age women who consume more sexualized content on the mass media ought to have a more sexualized attitude (BRYANT, ROCKWELL, 1994; DILL et al., 2008), sexual intents and behavioral changes including earlier introduction (BROWN et al., 2006; PARDUN et al., 2005), and compromised confidence (BEHM-MORAWITZ, MASTRO, 2009; DANIELS, 2009; GRABE, HIDE, 2009).

Furthermore, even though women sometimes revel in being sexualized (e.g., social benefits of attractiveness), it also brings major liabilities including body shame, objectification, and unwanted sexual advances (LISS et al., 2011).

As Dalton (2005) expressed, the concern that women at one time protested about being reduced to sex objects. Now, their daughters are volunteering to be sex objects. These girls appear complete, but they are not, there is every so often a lost little girl inside them. Moreover, in turning children into objects of allure for adult males, sexualization was represented as in this manner providing a foundation of child abuse and international child sex trafficking. 'Such dress prompts the child to imitate adult female behavior that she doesn't even understand. This can short-circuit normal development. It can also encourage older children and adults to relate to these young girls as sexual beings, sometimes with tragic consequences.

The whole process revolves around the TV advertisements playing a role of stimulus, the child imitates what they see by observation, imitation, and modeling, and like Cultivation theorists propose exposure to television can have long-term effect that gradually affects the audience[5] and the child may form a sexualized outlook and attitude in due time.

Theoretical Framework

Cultivation Theory

Cultivation theory originally given by Gerbner was later expanded by Gerbner & Gross (1976) they studied media effects, that whether and how exposure of television influences the audience perception of everyday life. Cultivation theory states that high viewers of television are more vulnerable to media messages. Cultivation theorists propose that exposure to television can have long-term effect that gradually affects the audience. The theory mostly focuses on attitudinal changes rather than behavioral, According to Palistha Maharjan (2018) the focus of the theory is on the unwary impact of TV on its viewers for they're the people considered defenseless against the messages of media. The line existing between the real world and the virtual world is blurred, and then even fictions are believed to be real.

---

5 https://masscommtheory.com/theory-overviews/cultivation-theory/

Social Learning and Cognitive Development

The social leaning theory proposes that people learn from one another by observation, imitation, and modeling. Bandura's social learning theory highlights the importance of observing and imitation of behaviors and attitudes of others. Bandura (1977) stated that behavior is learned by observation through modeling and by observing others, one formulates an idea of new behaviors, and later in life this coded information serves as a guide for action.[6]

Behavioral learning is done observationally through modeling, behavior is observed and coded, and in later times this information serves as a guide for action (Bandura). Human behavior is explained in terms of continuous shared interaction between cognitive, behavioral, and environmental influences

The question arises, how do we learn? Piaget's (1936) theory of cognitive development explains how a child forms a mental model and frame of the world. He didn't support the idea that intelligence is fixed trait and claimed cognitive development as a process which follows due to biological development and interaction with the environment.

Methodology

To address the research questions of the observations an exploratory design of research

6 https://www.instructionaldesign.org/theories/social-learning/

was conducted, the research had two parts. First was the qualitative content analysis of TV ads and then the findings of that were validated in focus group interviews for the second part.

An exploratory research with content analysis was conducted, a new area was examined using open-ended discussion from which new concepts are made and generalized (The SAGE ENCYCLOPEDIA OF QUALITATIVE RESEARCH METHODS, 2008); 12 ads were selected in order to understand if they held sexual themes; the nature of cause and effect relationship between independent and dependent variables of the research was also studied, and validation of the effects of sexual themes found that can initiate imitation and developmental changes in children, was investigated with focus group research.

Typically to study the cultivation effect of the relationship between exposure to television and the reaction to those messages, survey methods are used. As the amount of television viewing is evaluated by the question that how much time does the viewer or respondent spends watching TV on average, the viewing time is important, but it is more important to examine the level of interpretation of the messages by the respondents. Variances in the viewpoints of heavy and light viewers provide indication of television's role to a viewer's perception of social reality (SHANAHAN, 1999). To explain the methodological approach used for the research, is to understand the main concept of cultivation theory in which Gerbner

states that to the Heavy viewer the only true reality is what they see on the TV.[7] Exposure of media cultivates Values, beliefs, attitudes and desires in people. Hypothetically, like a person living alone with no exposure or contact with the outside world except for what they see on the television so that all they know is from the TV – a world that is so different from the real world (FISHER, 2008).

To study the social and cultural issues that get limited by the quantitative design, the researchers concluded that the Qualitative research may help with questions of how and why a phenomenon takes place. Qualitative data includes participant discussion and observations along with the researcher’s involvements, thoughts, and ideas.

The general order for qualitative research method is observation and open-ended discussion sessions. Interpretation of the responses was done, and a conclusion was drawn, providing a clear understanding of people and their behavior. It allows the researchers to examine and investigate further and to develop cultural and social contexts.

The strengths of the qualitative research design are the depth and detail of the process, its openness from the respondent’s side may produce new concepts, theories and recognize aspects ignored by previous researchers who addressed researches quantitatively likewise in studies (STARR, FERGUSON, 2012; ROUSSELL, 1996).

---

7 https://masscommtheory.com/theory-overviews/cultivation-theory/

The populations selected for the conducted research were the Pakistani TV advertisements for the content analysis and the children of Pakistan for the focus group discussion using the non-random purposive sampling technique. Qualitative research coding is about what category or base should the ads be analyzed (GIBBS, 2007). A Coding sheet was created using thematic analysis, five themes which were used to analyze the ads for any presence of sexual themes.

A purposive sample of 60 children was taken as focus group reseach; meaning that the intend with which children were selected was based on their characteristics deemed accommodating to the research objectives, just as for the ads that were selected for *content analysis* so that to validate if the themes found from amongst those 12 ads that were analyzed had the an underlying sexualizing agent or not; the type of sampling done was maximum variation/ heterogeneous sampling.

Whereas the sample for the *focus group discussion* was divided into four groups; a single group containing 15 children. 2 groups (30 children) selected for the focus group reseach were heavy viewers of TV and the other 2 groups each having 15 children were those who were either light viewers of TV or had no exposure at all. The age limit for the reseach was 2 years to 12 years, which is the defined age range for childhood according to Piaget's stages of development.[8]

8 https://www.webmd.com/children/piaget-stages-of-development#1

A school was selected for the heavy viewer focus groups, for the children there had the characteristics that accomodated our objectives, the children had diversity in ethnicity and social class (confirmed from their teachers and parents) which provided our reseach with a broader view point. The children for the light viewer focus group were taken from two madrassa's (Islamic religious school) in Islamabad (capital city of Pakistan), and like the former these groups were also selected with maximum variation/ heterogeneous sampling technique; the madrassa students selected was found having diversity as well. The researchers believe that this variance and diversity in both the samples may be generalized as perceptions from around Pakistan.

Data analysis procedure

Sexualizing codes were generated for the content analysis from the existing literature in table 1 and the codes set for the focus group discussion were generated by the extracted responses; the researchers have gone through all the transcripts and highlighted anything that came as sexual, sexualization defined in the introduction section was also kept in mind; as were the responses and codes of heavy viewers highlighted in table 2 and responses and codes of light viewers in table 3. At the end, based on these set codes; table 4 and table 5 were given regarding the codes that have been identified out of the focus groups discussion from heavy and light viewers of advertisements.

Table 1 – Sexualizing Codes and Themes Identified for Content Analysis

Sexualizing Codes Set from existing literature were:	Themes identified
▶ Wearing of revealing, sexy and lingerie style clothing ▶ Women acting in a seductive manner ▶ Acts or clothing that accentuate or draw attention to woman's chest ▶ Exposure of skin (legs, shoulders or back etc.) Sexual objectification	1. Seductive gestures and acts 2. Heterosexuality and readiness 3. Cultural objectification
Other Sexualizing Codes Observed in Ads	
▶ Women's availability or attraction towards men ▶ Wearing of tight-fitting cloths ▶ Men shown in a dominating position over women ▶ Women shown taking baths or bathtub or pools ▶ Gestures and acts pulling the viewer's attention to womanly features	4. Male and female intimacy 5. Male dominance

Coding sheet was designed and the codes were generated using Thematic analysis for the *focus group discussion*:

The codes were generated by the extracted responses; the researchers went through all the transcripts and highlighted anything that came as sexual, sexualization defined in the introduction section was kept in mind.

The codes were created as demonstrated in the table that follows; the tables are just a sample of how the codes were generated:

Table 2 – Responses from Heavy Viewers and Generated Codes

Discussion extract		Codes
Participant no. 1	I find the girl really pretty in such cloths (*Backless/ exposing shoulders*); I was to wear such cloths. But when I tell my mother she says they're not right for me	▶ Acceptance of revealing clothing
Participant no. 5	The girl is *just taking a bath* and *we don't* take baths *with cloths on*, the ad is actually really nice	
Participant-no. 16	Look! She's *naked* in the pool (A boy telling his friend) Referring to a Lux soap ad (Image 13)	▶ Children interpreting the women naked when shown in ads such that of soap or sanitary fittings (Image 13 and 14)

Participant no. 20	Observed *pointing and whispering* to his friend about the *women's chest* (Image 17)	▶ Children noting the sexual message in the ad
Participant no. 23	Observed being *shy and laughing* when a woman was shown touching her leg or when a woman ran her hand across a tap (Image 3/ 1) and also when in an ad for lux the female actor is shown giving a suggestive look to the man (Image 2). *Look how she is looking at him* (Image 2) -heard stating to his friend	▶ Understanding of suggestive message
Participant no. 28	The girl wants to be *close* to the boy so she plays the game	▶ Male and female closeness was found being accepting
Participant no.29	I *like how he finds her* The boy pushes her back *so she won't run away* again (Image 19)	
Participant no. 30	I remember *girls always run to the boys in ads* when they smell good (Image 5) *Boys like getting close to girls* when they like them	▶ Women and men portrayed as always ready

Table 3 – Responses from Light viewers and Generated Codes

Discussion Extract		Codes
Participant no. 1	*It is a sin* to get close to the opposite sex	▶ Discouraġes male female intimacy
Participant no. 5	Women and men *should not touch* each other	
Participant no. 9	Men *should not expose their bodies* it is not right	▶ Disapproval to exposure of body
Participant no. 10	No of course not, how can you say such revealing clothing are empowering These women *are wrong to wear anything that does not cover them*	
Participant no. 11	Women are *prohibited to expose* their bodies they should cover up, *Women of today will go to hell*	
Participant no. 15	*Dance is haram* It is *what the Satan tells them* to do that is why men and women do such thing	▶ Dancing is forbidden
Participant no. 19	Male and females *should maintain distance.*	▶ Disapproval to attraction between male and females
Participant no. 20	*No* observed sexualized act	▶ Sexual indicator was not found
Participant no. 23	The participant *played with marble balls with his friends*	
Participant no. 30	Such things with men and women portrayed close *should not be shown and should be banned*	▶ Does not approve of sexual appeal used in ads

Patterns were identified among the codes found and responses expressing similar positive or negative opinions were represented as one code detected and these codes were used to identify themes found in the responses from the discussion session.

Table 4 – Codes Identified from Heavy Viewers' Data

Codes Identified	Themes
Acceptance of revealing clothing	Cultural objectification
Children interpreting the women naked when shown in ads such that of soap or sanitary fittings (Image 13 and 14)	
Children noting the sexual message in the ad	Seductive gestures and acts
Understanding of suggestive message	
Male and female closeness was found being accepting	Male and female intimacy
Men trapping women	Male dominance
Women and men portrayed as always ready	Heterosexuality and readiness

Table: 5 Codes Identified from Light Viewers' Data

Codes Identified	Themes
Discourages male female intimacy	
Disapproval to exposure of body	Intimacy between opposite genders
Dancing is forbidden	
Does not approve of sexual appeal used in ads	Body exposure
Disapproval to attraction between male and females	Heterosexuality

Findings and Discussion

Seductive Gestures and Acts

Women are portrayed in a tempting manner in ads, their sexual conduct associated with physical appeal also defined as being sexy, falls in the category of sexualization. Gentle and soft movement of their hands touching a surface, giving a seductive or suggestive look was shown in ads such as of Faisal Sanitary Fittings (Image 1), Lux soap (Image 2) and ad for Vaseline moisturizer (Image 3).The researchers observed the children understanding the sexual context of the ads, they understood what was happening in the ad was not something appropriate. Imitation of such actions were also observed amongst the children while the researcher's questioned the children what the looks meant, they even though didn't know what it meant they were still catching on the sexual nature of the message being presented.



Image 1:
Faisal Sanitary Fittings Ad.



Image 2:
Lux Soap Ad.



Image 3:
Vaseline Total Moisture Nourishing Ad.

Heterosexuality and Readiness

Women and men are presented as attracted towards each other, from ads of men's body spray to women's hair removal cream ads; they are portrayed as drawn towards each other and being continually sexually desiring.

Gill (2008) points that women now present a new figure that is young, attractive and heterosexual, who intentionally uses her sexual appeal and is always portrayed as ready, and up for it, and such sexual characteristics are found to present men and women as always ready and available in the analyzed ads.

Women shown attracted towards men (Image 4) (Image 5) or men finding a woman attractive (Image 5) has since a long time been seen in ads and everywhere else as well. But when children view such hypersexual acts that they

should or can be attracted towards the opposite sex they then consider it a normal act, but as concluded from the literature review such exposure may not just start an early sexual introduction to sexual messages but will so mark their whole life.



Image 4:
Bold - Men's Perfume Ad.



Image 5:
Close-up Toothpaste Ad.

Cultural Objectification

According to thesocietypages.org, cultural objectification is the portrayal or treatment of a person as a sex object and that serves for another's sexual pleasure; cultural objectification is also seen in advertisements (PEREGRINA, 2013).

When women are shown in an attractive manner with reveling clothing and sexually posed, they give a sexual message and when such content is mainstream theme for TV ads they provide the viewers with sexual contexts. Children now-a-days are exposed to hyper-sexualized content, they're facing the gravities to be 'sexy' and 'hot' (PAPADOPOULOS, 2010).

The repetitive sexualisation has grave consequences on the young.[9] A child when watches women in stimulating clothing they find it being the symbol of beauty and social acceptance and when these cloths highlighting the physical attractiveness and intimacy of females are adopted and approved of they become a symbol of sexualization.

The concerns raised on sexual objectification of children have taken a position that embodies a concept that is characterized by the disturbance in childhood socialization. There is an increasing volume of studies on the social sciences that has documented the essence and dominance of sexualization in different aspects of children's life and there are studies that analyze its psychological effects whether it's short term or long term. With time, its influence becomes apparent as they near adulthood (GUNTER, 2014).

Revealing Clothing
(Exposing the Figure and Body)

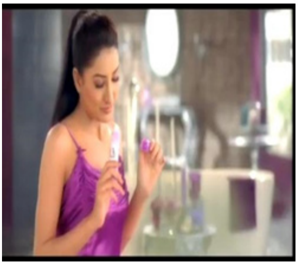


Image 6:
EU Hair Removal Cream Ad.



Image 7:
Lux Soap Ad.

9 http://www.collectiveshout.org/sexualized_ads_are_harming_kids



Image 8:
Lux soap Ad.



Image 9:
Palmolive Soap Ad.

Saba Kamar (actor) portrayed in the ad for Lux beauty soap (Image 7) is shown wearing sexy clothing where her shoulders, arms and legs are exposed while wearing of lingerie style-clothing like in ad of EU hair removal cream (Image 6) and Palmolive soap advertisement (Image 9), figure exposure observed in another commercial for lux soap (Image 8) where the attire of the actor is not just revealing but also accentuates her figure and the same theme continues in an ad for Face Fresh beauty soap as well (Image 10).

Body exposure not just grabs the attention of the viewer but also highlights the actor's physical attractiveness and as a result objectifying them. Media changes one's perception easily and when young people view such content, they think of "perfection", young girls associate perfection with wearing clothes that reveal most of their skin (PEREGRINA, 2013).



Image 10:
Face Fresh Beauty Soap Ad.

Exposure of Skin

Portraying women or even men with exposed skin gives off the idea of them being naked e.g. (Image 16), advertisers do target a specific group or masses as target audience, but they can never be sure of who exactly sees their ad or if even a child is their viewer too. 'What is intended at children is not essentially consumed by them, and also what is aimed at adults is not necessarily only consumed by adults', expressed in the article "Too Much, Too Soon? Children, 'Sexualisation' and Consumer Culture", including products advertised in sexual context such as items in culturally sexualized settings, act of stripping or the wearing of sexy lingerie, in color red, black or purple. Products advertising with the exposure of some body part and figure, culturally related to adult sexuality e.g. cleavage, curves, legs, skin etc. is also categorized as sexualization (BRAGG, BUCKINGHAM, RUSSELL, & WILLETT, 2011).

Advertisements using such themes include ads for Faisal Sanitary fittings (Image 11), Palmolive (Image 12) and Lux Soap (Image 13), and also Vaseline Moisturizer (Image 14).



Image 11: Faisal Sanitary Fittings Ad.

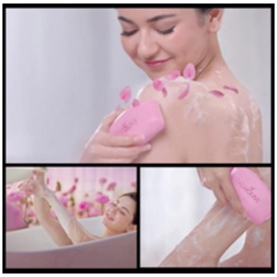


Image 12: Palmolive Soap Ad.



Image 13: Lux Soap Ad.



Image 14: Vaseline Moisturizer Ad.



Image 15: Dettol Soap Ads.



Image 16: Lux Soap Ad.

As there (Image15) is clear objectification taking place, sexual messages are registered in the mind of the viewer and in the case of a child they act as an early introductory to sexual messages.

Acts and Clothing that Accentuate Women's Chest

It is very common theme observed that a women's physical appeal is used to catch the attention of the audience or when women are taken as sexual objects, it is an act of objectification.

Women seen running are an example of acts that accentuate a women's figure, their curves or chest (Image 17) (Image 10).



Image 17:

Jazz Mobile Network Ad.

Male and Female Intimacy

Ads portraying intimacy between men and women as portrayed in ads such as for Lux soap (image 18) (image 2) and ad for close up toothpaste (image 5); portray attraction between them which gives off a sexual outlook. Commission on Obscenity and Pornography reporting a study set up by the US Congress and President, recognized that visuals and images alike arouse feelings. The research expresses that pictures or symbols portraying erotic activity don't have an automatic reflex response, the imagery engrosses the reader and initiates thought processes also known as fantasies and it is this process of cognition that brings around arousal (PRZYBYLA, 1983).



Image 18: Lux Soap Ad.

Male Dominance



Image 19:
Lux Soap Ad.



Image 20:
Closeup Toothpaste Ad.

Men are shown in a dominating position where they are shown either pushing the girl back against a wall or trapping her like the ad of Lux soap and also in advertisement of Closeup toothpaste. Power is dominantly held by men and such acts that present dominance in men by words, symbols and activities fall in the category of sexualization.

Focus Group Discussion (Heavy Viewers)

After the analysis and finding sexual messages in the advertisements, the researchers conducted a focus group discussion session with 4 groups of children to validate if the findings found from analyzing the 12 ads were true and if they applied to the objectives of the research; the researchers interviewed the groups separately; when the *heavy viewer groups* were interviewed

there was hesitancy at first but they quickly became at ease with the researchers and expressed their opinions about the 12 ads shown. They were asked if they have already seen them before and they all claimed of seeing them on TV, they were then questioned not directly but indirectly about if they:

- Approve of the clothing styles of the actors, that if they were accepting towards the revealing clothing
- Should women or men be presented as being naked
- What was their take on intimacy of women and men
- And how do they perceive that women and men are shown attracted towards each other
- Their take on acts highlighting a women's figure or chest

Cultural Objectification

The discussion session was kept friendly and the participants were quite expressive except some shy children amongst them who's answers were rather undecided, the rest of the children mentioned no discomfort or disapproval for the clothing style of the actors like when they were shown Ad for EU (Image 6), the Lux Ad (Image 7

and Image 8) and the advertisement for Palmolive soap (Image 9), with the reference for the revealing clothing, a participant stated:

'I like such clothing, the girl in the ad looks really pretty but I'm not allowed to wear such dresses'.

Another stated on the former's comment that *'There is nothing wrong with them, everyone should wear dresses like that the girls look prettier in them'.*

One participant mentioned that the *friends of the girl also find her looking prettier in such clothing* (with reference to Palmolive soap ad).

Every participant's comment regarding the discussion of the clothing style of the girls in ads were positive as they all found the girls looking pretty and approving the dress styles; thus, researchers deemed their responses positive towards revealing clothing.

The participants were asked about the ads portraying girls and boys as naked (Image 11, 12, 13, 14, 15 and 16), and the participants told the researchers that *'they are taking baths and we don't take baths with cloths on';* other participants showed agreement with the statement of the spoken participant but also added their pointers which still expressed defense for the exposure of body, when asked that should girls be even shown taking baths their replies were ranging from *'it's an ad for soap at bath time'* to *'they should show*

applying soap to just hands or arms' to its actual demonstration by a boy participant who stepped in front and showed how the actor was applying soap to her leg and stated that '*she is just applying soap'.*

The researcher's showed the children the Jazz Ad in which amongst men, women are also shown running which puts accentuation to their figure and chest, all participants expressed having seen the ad and so were then asked for their take on the ad, many were found saying the girls shouldn't run and when asked the reason why there was hesitation but some participants pointed towards the ad and were heard whispering amongst themselves about the accentuation of the girls chest in the ad (Image 17).

Seductive Gestures and Acts

The participants were then asked regarding the suggestive looks by showing them the ad (Image 1) and asking what they thought of it, the response here was mixed as while some simply stated and agreed upon that '*the girl is pretty'* and when were asked why she was making such faces they claimed they don't know but the researchers observed the participants especially boys kept talking amongst themselves and snickering and when they were coaxed to share they expressed that the girl shouldn't be looking at the man like that with reference to Lux soap ad (Image 2), while some girls seemed to shy away from answering

too; the researchers reached the conclusion that this could be due to the reason that even though the children don't exactly understand what a suggestive and seductive look is they still were able to identify its sexual nature and context.

For Vaseline moisturizer ad (Image 3) where the girl is shown touching her exposed leg and arm the children were neutral about it but they were again observed of understanding the sexual context, the participants responses were either undecided or as before were noted that many children started whispering amongst each other and a participant at the back was even observed whispering to her friend while she imitated touching her leg in the same manner the girl from the ad did.

Male and Female Intimacy

Addressing male and female intimacy from Lux soap ads (Image 2) (Image 18) and close up toothpaste ad (Image 5) the children watched the ad with complete attention and were observed of understanding the sexual context of the ad, they didn't express it in words for they kept shying away from answering, the children again were noticed snickering and whispering amongst each other but didn't answer the question so the researchers tried another technique and gave them a 10 minute break and during that time they observed the children, the drift of their conversations were

noted, their body language and expressions etc. while showing disinterest to the children so they can freely discuss amongst each other.

The observations were found to be quite surprising; the children were commenting on how the male and female characters were dancing with each other and that it wasn't right but while they talked about it being a wrong act they were still getting its inappropriate but sexual context by the way they were found discussing it; a participant was heard saying to her friend *'did you see how the boy was close to the girl*' referring to Lux soap advertisements and another was heard saying *'the girl was going but came back to the boy and the boy came close to her too'* referring to the close up advertisement.

Male Dominance

Addressing the Lux soap Ad, the participants were again observed discussing how the girl blindfolds the boy and how the boy pushes her to the wall (Image 19). When the researchers asked the participants joining in on their conversation that if boys should do that, there were responses like '*They shouldn't*' to when discussed further to figure out if they like or dislike the ad they all eventually answered in a positive manner of liking the ad and expressed of liking the game the girl and boy were seen playing in the ad (Image 18).

Heterosexuality and Readiness

Where the participants recognized the other sexual themes they were when asked about the actions of men in the ads with reference to (Image 20) of how they are portrayed with dominating acts and symbols the children expressed again a positive response of giving away hints that they indeed understood the sexual context of the ad but didn't put it in words. Although one of the participants expressed that: '*Boy is powerful than a girl that is why the girl is trapped and cannot escape',* When asked if such portrayal of acts are acceptable, the answers came mixed as a participant stated that '*the girl came to the boy herself so it is the girls fault she is trapped'* another stated that '*the boys liked her that is why he came back for her'*, the researchers also heard the whispers amongst the children that '*the girl liked that boy and the boy is going to kiss her that is why he is coming near her'*

The findings of the heavy viewer groups were shocking to say the least, having been confirmed that children at such a young age are exposed to such content which makes them think about the things they shouldn't have to at this tender age and to think about the damage and effect it has on their minds and development process is appalling also when the objective of the research that children imitate what they see was

proved during focus group discussions revealing that the media conspires and uses the appeals to gain profits without even thinking about the consequences for children who could also be the consumers of these sexual themes.

Focus Group Discussion (Light Viewers)

After the focus group discussion with heavy viewers, *light viewers* from two madrassa's were separately questioned regarding what they thought of:

- Body exposure
- Heterosexuality
- Intimacy between opposite genders

Getting access to interview and talk to the children from the madrassa was not easy as the teachers there were quite rigid in keeping their students away from any sexual indication and thought our discussion on the topic was inappropriate and corrupting for the students there had very little exposure to the media if any and most had no exposure at all, but they agreed on the condition that there will be teachers present while the researchers conduct the discussion session.

Body Exposure

The children were asked their ages and ethnicity and were made comfortable with the researchers and then were asked regarding what they thought of revealing clothing and exposure of body, their responses were expressed negative regarding the topic and the participant's responses were from them stating '*It is sinful*' to '*what kind of question is that, it is unethical to expose the body*' and stated that '*everyone should wear clothes that cover them, for that is why we wear cloths; to cover*' while amongst the 15 children from each group there were a child or two who were neutral about it.

Heterosexuality

The attraction between men and women was discouraged by the children and they said, *'it is not decent'* and said such people are indecent, some children who were viewers of TV but had very little exposure said *'it was wrong and such content should not be shown*'

The discussion continued with how women are thought to be always attracted towards men and vice versa on which the children were observed being hesitant to answer but some children did confirm it is true but at the same time it is not a right thing, and even went as far as to say *'it's the work of Satan and such people who don't cover themselves and are intimate with opposite sex will enter hell'.*

Intimacy Between Opposite Genders

When they were asked if they had seen male and female dancing together their responses lacked knowledge, as a participant when asked about having seen any male and female dance stated *'I don't have TV at home'* and when the researcher asked a participant who had two hours of TV exposure only due to his controlled schedule from his family he stated '*yes I have seen but my parents change the channel on such content*' and further elaborated that '*such content is a sin to watch'.*

'I have seen man and women getting close in TV ads, but it is wrong, and I feel bad seeing it especially when my father is sitting beside me too' stated another participant.

The researchers from all the children's responses and observed body language of the participants came to the point that the children who had no exposure to media or were light viewers of TV thus were not exposed to sexual themes and did not understand the sexual indicators or their context, it could be that their lack of exposure had not introduced them to sexual themes and they were found being safe from the early sexual introductory to their lives.

Addressing the research questions of our study the frequency at which people view the TV

defines their exposure to the TV ads and its sexual nature the children analyzed for the study were selected based on their characteristics and that being that they were either high viewers or low viewers.

Sexual themes are framed in ads by the objectification of women, heterosexuality and intimacy of men and women, seductive gestures etc. but the question then arises that how are children sexualized with them, as discussed in the introduction section children learn and imitate what they see supported by Bandura's social leaning theory which discusses how children observe their surroundings and learn from it; the child's development, and learning construct a base for later learning and lifelong progress (Board on Children). The cultivation theory by Gerbner also state how media cultivates ideas, concepts and frameworks in the minds of its views further supporting the reseachers claim that developmental changes during early childhood have reflective and even lifelong consequences in a child's life, developmental and learning processes are happening at a rapid pace and these processes are not just rapid but also growing.

Sexual context such as items in culturally sexualized settings, act of stripping or the wearing of sexy lingerie, in color red, black or purple. Products advertising with the exposure of some body part and figure, culturally related to adult sexuality e.g. cleavage, curves, legs, skin etc. is also

categorized as sexualization, where duplication of styles which are considered as the high fashion for adults and gender stereotyping of gender like the highlighting of physical attractiveness and intimacy of females and the presentation of dominance in men by words, symbols and activities (BRAGG, BUCKINGHAM, RUSSELL, & WILLETT, 2011).

When a person's belief depends upon their sexual conduct or when they are detained to a standard that is associated with physical appeal also defined as being sexy, they are objectified, and to put it in another way they are presented as objects to be used by others instead of being independent and unique beings; in such cases sexuality is enforced upon them and such groups remain victims of sexualization (ZURBRIGGEN et al., 2007).

Conclusion

Children have models around them whom they learn from and who they imitate, we might not remember what we saw or experienced when we were mere children but what is learned sticks with us for life. Studies have proved including that of social learning theory, that children imitate what they see from infancy and in even the developmental stage of childhood and such changes during childhood have lifelong consequences, the child's development, and learning form a base for their future learning and progress.

In is the era of technology, a child opens their eyes to advertisements and is surrounded by them everywhere and anywhere they go; the concern lies in the fact that advertisers are using themes to capture the attention of their audience and consumers, and sexual appeal is a prominent appeal used. As said in the article "Too Much, Too Soon? Children, 'Sexualisation' and Consumer Culture what is intended at children is not essentially consumed by them, and also what is aimed at adults is not only consumed by them". Children are introduced to the idea of sex before they're even ready to understand or deal with it and they're instead turning into sexual objects that can have consequences.

The result of the research conducted was found positive, objectives of the research were answered, and sexual messages were found in advertisements from portrayal of women and men being naked to intimate acts performed.

The research proved our claim that the sexual themes in advertisements act as a stimulus of which the response is sexualization of children; the findings and responses of the participants facilitated our objectives and concluded that heavy viewers found sexualized content as normal and rather enjoyable, where even if the children didn't have the exact idea of what was happening in the ads they still understood its sexual context and the objective that whether children imitate what they

see was also proved during the discussion session, where the children demonstrated the acts they saw to their friends and the researchers. Early sexual introductory was observed in the high viewers. It is thus concluded that children don't just receive the sexual message from the sexual themes of ads, but they also understand its context and nature.

References

ASHER, T. **Girls, sexuality, and popular culture**. Off our backs, 32(5/6), 2002, 22-26.

BACHEN, C. M.; ILLOUZ, E. **Imagining romance**: Young people's cultural models of romance and love. Critical Studies in Mass Communication, 1996.

BANDURA, A. R., D.; ROSS, S. A. **Social Learning Theory**. New York: General Learning Press, 1977.

BEHM-MORAWITZ, E.; MASTRO, D. **The effects of the sexualization of female video game characters on gender stereotyping and female self-concept**. Sex roles, 2009.

BRITANNICA, E. **Imitation. From Encyclopædia Britannica**, inc., 1998. https://www.britannica.com/topic/imitation-behaviour.

BOARD ON CHILDREN, Y.; AND FAMILIES. **Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8**: A Unifying Foundation. https://www.oise.utoronto.ca/atkinson/ UserFiles/File/Publications/Transforming_the_ Workforce_for_Children_Birth_Through_Age_8_- _A_Unifying_Foundation.pdf

BRAGG, S.; BUCKINGHAM, D.; RUSSELL, R.; WILLETT, R. **Too Much, Too Soon?** Children, 'Sexualisation' and Consumer Culture. Sex Education, 11(3), 2011, 279-292.

BROWN, J. D.; L'ENGLE, K. L.; PARDUN, C. J.; GUO, G.; KENNEVY, K.; JACKSON, C. **Sexy media matter**: Exposure to sexual content in music, movies, television, and magazines predicts Black and White adolescents' sexual behavior, 2006.

BRYANT, J.; ROCKWELL, S. **Effects of massive exposure to sexually oriented prime-time television programming on adolescents' moral judgment. Media, children, and the family**: Social scientific, psychodynamic, and clinical perspectives, 1994.

BUCKINGHAM, D. **After the Death of Childhood**. Cambridge: Polity, 2000.

CALVERT, S. L. **Children as consumers**: Advertising and marketing. The future of children, 18(1), 2008, 205-234.

DALTON, P. **'What's wrong with this outfit, Mom?'**. The Washington Post, 2005.

DANIELS, E. A. **Sex objects, athletes, and sexy athletes**: How media representations of women athletes can impact adolescent girls and college women. Journal of Adolescent Research, 2009.

DONNERSTEIN, E.; SMITH, S. **Sex in the media**: Theory, influences, and solutions. Handbook of children and the media, 2001.

DILL, K. E.; BROWN, B. P.; COLLINS, M. A. **Effects of exposure to sex-stereotyped video game characters on tolerance of sexual harassmen**t. Journal of Experimental Social Psychology, 2008.

FISHER, S. M. **Perceptions of programming**: Cultivation and third person influences on college students, 2008.

GALDOLAGE, B. S.; WIJESUNDARA, C. B. **Impact of tv advertising on children's behavior,** 2007. https://www.researchgate.net/profile/Bimali_Wijesundara/publication/280098783_IMPACT_OF_TV_ADVERTISING_ON_CHILDREN'S_BEHAVIOR/links/573d55f008aea45ee841ad53/IMPACT-OF-TV-ADVERTISING-ON-CHILDRENS-BEHAVIOR.pdf

GIBBS, G. **The Sage Qualitative Research Kit**, 8 Vols: Analyzing Qualitative Data. Sage, 2007.

GILL, R. **Empowerment/sexism:** Figuring female sexual agency in contemporary advertising. Feminism & Psychology, 2008.

GRABE, S.; HYDE, J. S. **Body objectification, MTV, and psychological outcomes among female adolescents.** Journal of Applied Social Psychology, 2009.

GUNTER, B. **Media and the Sexualization of Childhood**. London: Routledge, 2014.

HARVARD UNIVERSITY. CENTER ON THE DEVELOPING CHILD. **A science-based framework for early childhood policy**: Using evidence to improve outcomes in learning, behavior, and health for vulnerable children. Center on the Developing Child, Harvard University, 2007.

KUNKEL, D.; EYAL, K.; FINNERTY, K.; BIELY, E.; DONNERSTEIN, E. **Sex on TV 4**: A biennial report to the Kaiser Family Foundation, 2005.

LIN, C. **Beefcake versus cheesecake in the 1990s**: Sexist portrayals of both genders in television commercials. Howard Journal of Communications, 1997.

LISS, M.; ERCHULL, M. J.; RAMSEY, L. R. **Empowering or oppressing?** Development and exploration of the Enjoyment of Sexualization Scale. Personality and Social Psychology Bulletin. , 2011.

MALAMUTH, N. M.; IMPETT, E. A. **Research on sex in the media**: What do we know about effects on children and adolescents? Handbook of children and the media, 2001. www.simplypsychology.org/bandura.html

MCLEOD, S. **Bandura-Social Learning Theory**. Simply psychology, 2011.

MERSKIN, D. **Reviving Lolita?** A Media Literacy Examination of Sexual Portrayals of Girls in Fashion Advertising. American Behavioral Scientist, 48(1), 2004, 119-129. DOI: 10.1177/0002764204267257

PIAGET, J. **Origins of intelligence in the child**. London: Routledge & Kegan Paul, 1936.

PAPADOPOULOS, L. **Sexualisation of young people review**, 2010.

PARDUN, C. J.; L'ENGLE, K.; BROWN, J. D. **Linking exposure to outcomes:** Early adolescents' consumption of sexual content in six media. Mass Communication & Society, 2005.

PEREGRINA, C. **Cultural Objectification**. From Prezi, 2013. https://prezi.com/wnuujgu-2pcr/cultural-objectification/

PRZYBYLA, D. P. J.; BYRNE, D.; KELLEY K. **The role of imagery in sexual behaviour,** 1983.

RODRÍGUEZ, C. L.; VENTISCA, M. D. B.; ALVES, B. P. **The sexualization of children through advertising, fashion brands and media. Prisma social** (1), 2016, 156-189.

ROUSSELL, J. M. **Adapting Television Cultivation Theory Variables to determine the effects of PE TV on Middle School Viewers' attitudes toward Physical Activity**. Virginia Tech, 1996.

SHANAHAN, J. A. M., M. **Television and its Viewers.** Cambridge University Press, 1999.

SIGNORIELLI, N.; MCLEOD, D.; HEALY, E. **Gender stereotypes in MTV commercials**: The beat goes on. . Journal of Broadcasting & Electronic Media, 1994.

STARR, C. R.; FERGUSON, G. M. **Sexy dolls, sexy grade-schoolers?** Media & maternal influences on young girls' self-sexualization. Sex roles, 67(7-8), 2012, 463-476.

The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods, 2008. DOI: 10.4135/9781412963909

ZURBRIGGEN, E. L.; COLLINS, R. L.; LAMB, S.; ROBERTS, T.-A.; TOLMAN, D. L.; WARD, L. M. **APA task force on the sexualization of girls**. American Psychological Association, 2007.

EDITORA EMERITVS

www.editoraemeritus.com.br